

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Mônica Ulson Brandão Teixeira

**O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FALA DE ALUNAS-
PROFESSORAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Mônica Ulson Brandão Teixeira

**O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FALA DE ALUNAS-
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Machado Malta Campos.

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

T266c TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão

O cuidado na fala de alunas-professoras / Mônica Ulson Brandão
Teixeira; Maria Machado Malta Campos – São Paulo, 2010.
152 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São
Paulo, Programa de Educação: currículo, 2010.

1. Educação infantil 2. Cuidado da criança 3. Relação
cuidar/educar 4. Formação de professores I. Campos, Maria Machado
Malta II. programa de Educação: currículo III. Título

CDD 370

BANCA EXAMINADORA

À minha mãe, primeira pesquisadora que conheci.

Ao meu marido Roberto e aos meus três filhos, Cecília, Beto e Carol, que me ajudam, apóiam e incentivam diariamente.

Todos eles, grandes cuidadores.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela bolsa inicial e à Pós-graduação desta instituição, por sua estrutura e professores de excelência.

À Professora Maria Malta, orientadora incansável e competente, que me acolheu.

Aos membros da banca, professores Alípio Casali e Marisa Vasconcelos Ferreira, que generosamente compartilharam seus saberes, enriquecendo este trabalho.

À Professora Maria das Graças Barreto da Silva, do Grupo de Estudos em Puericultura, por ter me recebido em suas discussões.

À Professora Eliete Maria dos Santos Azzato pela leitura do trabalho.

Aos professores Domingos Vendramini e Suzana Rodrigues Torres, tutores do PEC-Municípios, 2ª edição, pela ajuda na coleta de material.

Às alunas-professoras do PEC-Municípios, 2ª edição, que compartilharam comigo seus sentimentos e saberes.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Educação e cuidado foram colocados lado a lado na Educação Infantil e disso decorrem reflexões sobre as compreensões que vem sendo construídas a esse respeito. Nesta dissertação, buscamos olhar mais detidamente para um grupo fortemente envolvido nesta questão: os profissionais de Educação Infantil. Sem ter a intenção de buscar uma definição para o termo *cuidado*, tema bastante complexo e que abriga inúmeras ambigüidades, este trabalho tem como objetivo principal compreender como professores de Educação Infantil que, estando também na posição de alunos de um curso de formação continuada no estado de São Paulo (PEC-Municípios 2ª edição), percebem o cuidado, tanto na perspectiva de alunos, quanto na de professores. A pesquisa, de natureza qualitativa, colheu concepções de 63 alunas/professoras, por meio de questionários, complementados por cinco entrevistas semi-estruturadas com componentes do grupo maior. Os resultados dos questionários foram analisados tanto quantitativa como qualitativamente, enquanto as entrevistas obedeceram unicamente à análise qualitativa de conteúdo, com uso de categorias. A relação entre cuidar e educar foi a categoria mais presente nos discursos das alunas-professoras, no tocante à maneira como o cuidado é percebido. No cotidiano, a prática das pesquisadas é vista como mais focada no desenvolvimento e na formação das crianças. Estando na posição de alunas, as pesquisadas vivenciaram o cuidado principalmente como estabelecimento de vínculos. (CAPES)

Palavras-chave: Educação Infantil, cuidado da criança, relação cuidar/educar, formação de professores.

ABSTRACT

Education and care were placed side by side in Early Childhood Education. There are many conceptions which have been built in the area of Education since then. This dissertation focus a selected group strongly involved in this process: early childhood education teachers. Without the pretension to define *care*, since it is a complex and ambiguous theme, allowing for different interpretations, the main objective of this study is to understand how early childhood teachers, pupils at a special teachers education program in the state of São Paulo (*PEC Municípios 2nd* edition), perceive *Care*, both as teachers and as students. The qualitative research is based on 63 questionnaires and five semi-structured interviews made with a group of students/teachers enrolled in this program. The questionnaires answers were analyzed using both quantitative and qualitative methods, while the interviews were analyzed by means of a qualitative content analysis, using categories. The education/care connection was the most frequent category in the student-teachers answers, referring to the way care is perceived by them. When mentioning everyday practices, the focus is more related to children's development and education processes. As students, the teachers experienced care mainly as the social interactions between them. (CAPES)

Key words: Early childhood education, child care, education/care, teachers training.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1	Classificação das ocupações	70
Quadro 2	Comparação entre as categorias encontradas no questionário e na entrevista	94
Quadro 3	Análises Compreensivas das Entrevistas	97
Quadro 4	Análise de Conteúdo da Questão 12: Porque optou pela profissão na área da educação?	137
Quadro 5	Análise de Conteúdo da Questão 13: Para você, o que é cuidado na Educação?	141
Quadro 6	Análise de Conteúdo da Questão 1: Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?	149
Quadro 7	Análise de Conteúdo da Questão 2: Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?	150
Quadro 8	Análise de Conteúdo da Questão 3: Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?	151
Tabela 1	Questão 3 - Idade	66
Tabela 2	Questão 4 – Religião	67
Tabela 3	Questão 6c - Formação no Ensino Superior	68
Tabela 4	Questões 7 - Atuação	69
Tabela 5	Questão 9 - Tempo de experiência	69
Tabela 6	Questão 10 - Trabalhos anteriores (que não em educação).....	71
Tabela 7	Questão 11 - Tempo de experiência	72
Tabela 8	Questão 12 – Porque optou pela profissão na área da educação? ..	72
Tabela 9	Questão 13 – Para você, o que é cuidado na educação?	81
Tabela 10	Categorias de análise da questão 1 da entrevista	83
Tabela 11	Categorias de análise da questão 2 da entrevista	91
Tabela 12	Categorias de análise da questão 3 da entrevista	93

Tabela 13	Tabulação das categorias das entrevistas	96
-----------	--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I – O CUIDADO	
1. Cuidado, mas o que é isso?	5
1.1. O cuidado e a filosofia	7
1.2. O cuidado e a saúde	9
1.3. O cuidado e a psicologia	11
1.4. O cuidado e a educação	13
1.5. Cuidado e poder	15
1.6. O cuidado na Educação Infantil	19
2. Os documentos oficiais e o cuidado	26
Capítulo II – O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
1. Identidades	31
2. As identidades profissionais na Educação Infantil	34
3. Formação de professores	45
Capítulo III – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (PEC)	
1. PEC – FORPROF	50
2. PEC – MUNICÍPIOS	51
3. PEC – MUNICÍPIOS, 2ª edição	52
3.1. Currículo	52
3.1.1. Metodologia	53
3.1.2. Material didático	55
Capítulo IV –A PESQUISA	
1. Trajetória da pesquisa.....	62
2. Dados obtidos	66

2.1.	Caracterização das participantes da pesquisa	66
2.2.	Caracterizando o cuidado para as alunas-professoras	79
2.2.1.	Os discursos e o conceito de cuidado	80
2.2.2.	Como o cuidado aparece na prática das entrevistadas	90
2.2.3.	Como o cuidado aparece na experiência das entrevistadas, como alunas do PEC	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

APÊNDICES

A	Solicitação de autorização para a realização da pesquisa	111
B	Carta de apresentação da orientanda para realização da pesquisa	112
C	Termo de consentimento para realização de entrevista gravada	113
D	Termo de consentimento para realização de questionário escrito	114
E	Questionário	115
F	Transcrições das respostas às questões 12 e 13 do questionário	116
G	Transcrições das entrevistas	125
H	Quadro 4 – Análise de Conteúdo da Questão 12: Porque optou pela profissão na área da educação?	137
I	Quadro 5 - Análise de Conteúdo da Questão 13: Para você, o que é cuidado na Educação?	141
J	Quadro 6 - Análise de Conteúdo da Questão 1: Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?	149
K	Quadro 7 - Análise de Conteúdo da Questão 2: Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?	150
L	Quadro 8 - Análise de Conteúdo da Questão 3: Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?	151

INTRODUÇÃO

Sempre estive envolvida com questões ligadas à educação - embora nem sempre tenha tido consciência disso - mas foi como professora do Ensino Técnico que tive interesse em ampliar meus conhecimentos sobre educação, pois me deparei com algumas situações intrigantes.

Lá encontrei um número impressionante de pessoas com pouquíssima autonomia na construção dos próprios conhecimentos, ainda que tivessem passado por toda a educação básica. Deparei-me também com estudantes que, apesar de não verem a escola como um lugar de realização pessoal, acreditavam que apenas lá teriam acesso aos conhecimentos “realmente” importantes.

Apesar da falta de autonomia e do receio de arriscarem-se, tais estudantes estavam lá para adquirirem conhecimentos e habilidades profissionais, acreditando que essa fosse uma das únicas vias para a almejada evolução sócio-econômica.

A mim cabia buscar meios para que suas expectativas não fossem negadas totalmente. Percebia que necessitaria, dentre outras coisas, me comunicar melhor com alguns deles, pois apesar de falarmos a mesma língua, as palavras pareciam ter sentidos diferentes. Precisaria também encontrar uma forma de abordar os assuntos específicos da educação profissional, sem me esquecer que alguns de meus alunos tinham muitas dificuldades básicas, como ler e escrever.

Ao longo dos oito anos neste nível de ensino, notei que o problema parecia agravar-se. Acreditava que não poderia fechar os olhos e me acomodar, mas também não sabia como lidar com isso.

Decidi buscar novos caminhos. Neste percurso, descobri a Pedagogia e, mesmo não sendo um caminho rápido, tinha certeza de que seria uma fonte segura para as tão almejadas respostas.

Durante o Estágio Supervisionado sob orientação da Professora Maria Anita Viviani Martins, no segundo ano do Curso de Pedagogia da PUC-SP, tive a oportunidade de observar classes da Educação Infantil e comecei a perceber como, desde cedo, os modelos educacionais formatam a visão que temos do mundo e o nosso comportamento.

As novas descobertas levaram-me a outros questionamentos e parti para a Iniciação Científica, sendo orientada pela Professora Vitória Helena Cunha Espósito. Percebendo

existir um distanciamento entre a visão do professor e a do aluno, procurei compreender como o estudante se coloca diante do ato de conhecer e como a escola qualifica este ato. Com isso, buscava caminhos para práticas que rompessem com a visão fragmentada de mundo e que considerassem o estudante em sua totalidade. Nesta busca, entrei em contato 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.

Mais uma vez busquei compreender questões que me deixam perplexa e que estão ligadas à visão que temos do mundo e aos sentidos que damos às coisas. Como tutora do PEC Municípios, 2ª edição, constatei a resistência de algumas alunas-professoras em encarar o *cuidado* como parte integrante da educação. Em nossas conversas, notei que o simples fato de mencionar a palavra *cuidado* já era um empecilho para a realização de reflexões.

Pude perceber que o termo *cuidado* pode ter inúmeros significados e sentidos. Notei, durante o curso, que apesar de termos abordado a relação entre cuidado e educação, em inúmeras situações, ainda apareciam representações que dissociavam cuidar de educar, que associavam o cuidado praticado na escola àquele praticado pelas mães, ou ainda situações nas quais algumas alunas-professoras admitiam a relação entre “cuidado e educação”, porém o faziam mais como um jargão do que como atitudes incorporadas à prática.

Pensando nestas questões, me detive um pouco mais sobre os significados do *cuidado* e percebi que eles podem ser inúmeros. E qual o sentido que damos ao cuidado na educação? Será que os alunos-professores, quando estão na situação de alunos, percebem o cuidado de maneira diferente daquela que o fazem quando assumem a posição - tradicionalmente reprodutora, conforme Paulo Freire - de professores? Como se percebem como cuidadores? E como sujeitos de cuidados?

Apesar de não trabalhar na Educação Infantil, pois continuo atuando no Ensino Técnico e, agora, também nas séries iniciais do Ensino Fundamental, escolhi, neste momento, estudar a questão do cuidado na primeira etapa da educação básica, por que apesar de ser um tema de extrema importância em qualquer nível de ensino, é na Educação Infantil que, por enquanto, é mais percebido, comentado e debatido.

Planejo, em uma próxima pesquisa, já tendo observado o significado social dado ao cuidado na Educação Infantil, compreender como ele se dá em outros níveis de ensino.

Esta pesquisa tem por objetivo buscar significados e compreender os sentidos das práticas de cuidado para professores de Educação Infantil que são, também, alunos de curso de formação continuada - o PEC-Municípios, 2ª edição.

Busca-se também refletir sobre uma possível re-significação do conceito de cuidado e sobre formas de incluí-lo na realidade escolar.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro, dedicado ao cuidado, está dividido em duas partes: na primeira, há uma revisão sobre os diversos sentidos dados ao termo *cuidado* na sociedade em geral, na educação como um todo e na Educação Infantil, além da possibilidade de se pensar no *cuidado* como *potentia*; e um segundo, que busca compreender a importância dada a este termo em alguns documentos oficiais.

O segundo capítulo aborda a questão do profissional de educação infantil, em especial as identidades e a formação profissional.

O capítulo terceiro trata do Programa de Educação Continuada (PEC), ao qual as alunas-professoras participantes desta pesquisa eram ligadas.

O capítulo quarto descreve a pesquisa de campo, descrevendo seu percurso, apresentando os dados obtidos e a análise desse material.

Ao final tecemos considerações acerca do cuidado e da forma como as alunas-professoras o vivenciam, tanto na perspectiva de professoras de educação infantil quanto na perspectiva de alunas do PEC.

No apêndice podemos encontrar as autorizações e termos de consentimento para a realização da pesquisa, o modelo de questionário utilizado, diversas tabelas com compilações de dados e as transcrições das respostas às questões 12 e 13 do questionário e as transcrições das entrevistas.

Capítulo I

O CUIDADO

1. CUIDADO, MAS O QUE É ISSO?

Fazendo parte do universo lingüístico, a palavra *cuidado* nos remete a sentimentos ambíguos, em função dos diversos significados que possui. Pode ser a interjeição *Cuidado!*, que refreia movimentos e sugere um acautelamento, um distanciamento diante do perigo. Mas também pode ser vista como zelo ou indicar a pessoa ou coisa que é objeto do zelo. Ainda existe a possibilidade de significar encargo.

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, pois o termo é passível de inúmeras perspectivas ou interpretações e se concretiza de diversas formas. Ainda assim, percebemos que há forte dualidade entre o cuidado físico e outros tipos de cuidado.

Então, para iniciar, buscamos os significados de cuidado na língua portuguesa. Tratamos de levantar as definições existentes em dicionários das décadas de 1960, 1980 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: cidadeira, cidadeiro, cuidado, cuidador, cuidadoso, cuidar e cuidadoso. Assim como Montenegro (2001), em definição datada de 1958, encontramos significados distintos para cidadeiro e cidadeira. O vocábulo masculino é um adjetivo, definido como cuidadoso, trabalhador, enquanto o feminino é um substantivo sinônimo de mulher que cuida de alguma coisa. Acreditamos ser um indício da associação entre cuidados e o sexo feminino. A categoria de gênero parece, assim, atravessar a definição de cuidado.

Para o vocábulo cuidado, no mesmo dicionário, podemos encontrar: “atenção, desvêlo, diligência, precaução, solicitude, vigilância; conta, incumbência, responsabilidade; inquietação de espírito; pessoa ou coisa objeto de desvelos, precauções ou inquietações; atenção, cautela”.

Na década de 1980 não encontramos mais referência às palavras cidadeira e cidadeiro. 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. Já para cuidar, além das definições encontradas na década anterior, encontramos também: ter

cuidado consigo mesmo, com a sua saúde, com a sua apresentação (FERREIRA, 1986, p. 507).

Segundo Stedman (1996), a palavra inglesa *care* é sinônimo de cuidados e, em medicina e saúde pública, é um termo genérico para a aplicação de conhecimentos para o benefício de uma comunidade ou casos individuais.

Em dicionário de sinônimos e antônimos da década de 1990, encontramos, como antônimo da palavra *cuidadoso*, o vocábulo *descuidado*, que significa desleixado, indolente, preguiçoso, negligente, desmazelado; precipitado, impensado, irrefletido, desatento; tranqüilo, sereno, sossegado (FERNANDES, 1990).

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

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.

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.

As mudanças ocorridas na palavra *cogitare* estão fortemente ligadas a uma imprecisão semântica, com significados oscilando entre inteligência e vontade (MAGNE, 1953, apud MONTENEGRO, 2001).

Esta alternância de significados parece ficar clara ao analisarmos os antônimos da palavra *cuidadoso* citados acima: ao mesmo tempo em que indica falta de ação (indolente, preguiçoso), aponta também para falta de reflexão (irrefletido).

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), para a “riqueza de dupla ação”, que para os etimólogos é uma “imprecisão de significado: voltada para o sujeito e para o mundo” (idem, p. 78).

Conforme a autora, o significado mais primitivo do cuidado está relacionado a pensar e imaginar e só depois o termo incorporou os significados de preocupação, inquietação e solicitude.

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.

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.

Mas, independente da área a qual esteja relacionado, pensamos em um cuidado atento às necessidades do outro, visando à libertação, a autonomia, o desenvolvimento da vida. E, nas diversas áreas, o cuidado envolveria também conhecimentos teóricos e práticos que fundamentem as especificidades de cada profissão.

1.1. O cuidado e a filosofia

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

Conforme Chauí (2004), e Cortella (2006), a reflexão sobre si mesmo teve início com Sócrates, que propôs o *conhece-te a ti mesmo*, em oposição aos pré-socráticos, que se preocupavam em conhecer a natureza (cosmogonia e cosmologia). A partir daí, o conhecimento volta-se para a realidade interior dos seres humanos.

Desde o início da antropologia, muitos outros filósofos trataram da questão do cuidado. Segundo Leloup (2007), Fílon de Alexandria – contemporâneo de Cristo - foi um deles. Para o autor, ao referir-se ao trabalho dos filósofos de sua época – os Terapeutas de Alexandria – Fílon afirmava que deveriam cuidar do ser, uma vez que à Natureza cabia a cura. Os terapeutas deveriam, então, cuidar do corpo (hábitos e alimentação), do imaginal

(valores), do desejo (que resultaria na ética ou moral) e cuidar do outro pela oração. Para Fílon, o corpo não era apenas um objeto, mas um corpo animado e, por isso, o terapeuta deveria cuidar do ser em todas as suas dimensões: corporal, psíquica e emocional.

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 ôntica¹. Para o autor, *cura* é “ser-no-mundo junto a”, é “co-pre-sença” (HEIDEGGER, 1988).

Segundo Mora (1981), a compreensão de Heidegger acerca do cuidado se expressa em exemplos como a fábula de Higino, segundo a qual o cuidado (cura) deu forma ao homem. Por isso, para Heidegger, o cuidado não pode reduzir-se a um impulso, a um querer.

Mas apesar das colocações de Heidegger acerca de um cuidado ontológico, ligado ao próprio existir,

(...) ainda parece prevalecer, na história da filosofia, a ênfase na acepção do cuidado como *cuidar de si*, que resgata a importância de cuidar-se do que se é, considerando os valores que determinam nossa maneira de cuidar, tanto de nós mesmos, quanto do outro (MONTENEGRO, 2001, p. 83 – grifo da autora).

Boff (2004), também se utilizando da fábula de Higino e apoiado em Heidegger, nos mostra que “a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado” (idem, p. 11). Para o autor, o cuidado é o *ethos* – a morada - fundamental do humano.

Existem duas formas de ser-no-mundo: o trabalho e o cuidado. No mundo antropocentrado, 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

¹ Conforme ABBAGNANO (1999), ôntico é diferente de ontológico. Este refere-se ao ser, enquanto aquele é existente, 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.

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 esta base não é de sujeito-objeto, mas de sujeito-sujeito, na qual o ser humano não existe, mas co-existe; não domina, convive; não intervem, interage. “O modo-de-ser-cuidado revela a dimensão do feminino no homem e na mulher” (BOFF, 2004, p. 95-6).

1.2. O cuidado e a saúde

Na área da enfermagem, o cuidado é visto essencialmente na relação com o outro. Tendo participado de discussões do Grupo de Estudos em Puericultura² liderado pela Professora Maria das Graças Barreto da Silva, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), observou-se que o cuidado vem sendo re-significado na saúde, buscando-se um atendimento humanizado, um cuidado que, não se restringindo à execução de técnicas e procedimentos, amplia-se para o entendimento das necessidades do indivíduo que está sendo cuidado. É um cuidado relacionado ao bem-estar do paciente.

Segundo Erdmann et al. (2007), conforme um modelo tradicional mecanicista, o ser humano tem sido visto de forma fragmentada. Seguindo tal modelo, o cuidado em enfermagem preocupava-se mais com as técnicas, mas novos referenciais vêm contribuir para a “compreensão do cuidado como um sistema complexo” (idem, p. 181).

Esta complexidade pode ser percebida nas falas dos participantes do Grupo de Estudos citado anteriormente, nas quais se notou grande aproximação entre as questões da enfermagem e da educação, no que se refere ao cuidado. As falas que considerei mais relevantes neste sentido foram: “o cuidado na família não pode ser igual ao cuidado na enfermagem e na educação; nestes últimos, a dimensão humana deve ser acrescida do profissionalismo”, “o cuidado na família envolve amor”; “um cuidado afetivo, com qualidade, tem relação com a autonomia de quem cuida e de quem é cuidado”; “os profissionais da enfermagem, assim como os da educação, sofrem discriminação, porque as

² Grupo de Estudos em Puericultura, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), foi criado em 2006 e é certificado pelo CNPQ e que se vincula ao Grupo Educação e Produção do Conhecimento (com certificação CNPq/PUCSP).

peças consideram os cuidados físicos como sendo práticas inferiores”; “é preciso valorizar os cuidados profissionais, que além das competências humanas, exigem técnicas”; “as pessoas também associam a nossa profissão ao sexo feminino, alegando que a mulher cuida melhor, que ela é natural para este tipo de trabalho”, “o cuidado profissional tem que nascer da dimensão humana”, “um cuidado afetivo de qualidade tem a ver com a autonomia do adulto”.

Falou-se também sobre a construção cultural do cuidado: “o cuidado se manifesta de diferentes formas e às vezes pra gente é muito chocante, mas não dá pra julgar, porque tem sempre um carinho de cuidado”, “as formas de cuidar é que são diferentes; o cuidado está lá, só que é diferente”, “não existe certo e errado no cuidar, ele está relacionado ao bem estar”, “por ser cultural, a gente tem que pensar em qual lugar a gente coloca a criança nas nossas vidas”, “é importante a gente perceber como os valores geram necessidades, senão a gente olha para outras culturas cheios de preconceitos”, “na nossa prática profissional temos deixado de lado a questão cultural e nós questionamos a prática das famílias”, “na nossa cultura, a gente foi se afastando muito da questão corporal; em outras culturas o bebê está sempre em contato com o corpo da mãe”.

A puericultura teve grande influência sobre os conceitos de desenvolvimento infantil. Segundo Castilho e Bercini (2005), a puericultura surgiu na França, no final do século XVIII, como um conjunto de regras e noções acerca da maneira de criar fisiológica e higienicamente as crianças. Hoje, com a reorganização da prática assistencial sob novas bases e critérios, a puericultura é vista como “(...) assistência (...) cuja prioridade é o bem estar da criança em função das condições de vida de sua família e sociedade onde está inserida”, exigindo que o fazer profissional esteja em sintonia com os saberes e as características da população, reconhecendo-os e buscando ações educativas (PAIXÃO, 2004 apud CASTILHO e BERCINI, 2005). Desta forma, o atendimento à criança aponta para um conjunto de ações e intervenções direcionadas não apenas à criança, mas também a todo o seu meio.

Machado e Scramin (2005) 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 se colocar no lugar

daqueles que recebem os cuidados – que emerge com a compaixão, o desapego, a imparcialidade e a humildade (idem, p. 190).

Os autores apontam três princípios para as intervenções de cuidar: todos necessitam e dependem de cuidado em todas as etapas da vida; e são essas necessidades que devem determinar o cuidado; a dependência, independência e interdependência do cuidado entre cuidador e quem recebe variam conforme a situação e a cultura onde estão inseridas.

Geib (2007), partindo da dupla dimensão da palavra *educare* (educar + cuidar), pensa em novas proposições e metodologias de ensino de enfermagem a partir da pedagogia do cuidado baseada em “(...) um modelo de busca de possibilidades para o futuro através de uma prática pedagógica orientada para o processo de humanização e de construção de soluções solidárias”.

Para Amorim (2005), o cuidado “(...) é uma atitude que envolve ocupação, preocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro” (idem, p. 27). De um ponto de vista existencial, o cuidado é prioridade, pois surge em toda atitude e situação próprias da condição humana (STAMM 2002, apud MACHADO e SCRAMIN, 2005).

Citando Maturana e Rezepka (2003), os autores sugerem que nas relações interpessoais, segundo a biologia do amor, o outro surge como um legítimo outro e a agressão, como a negação deste outro. Afirmam ainda que, em função de sua origem evolutiva, o ser humano é dependente do amor em qualquer idade e, sem ele, adoecemos.

1.3. O cuidado e a psicologia

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

Outros autores também abordam, de alguma maneira, a necessidade de cuidados e interação para o desenvolvimento do bebê humano.

Segundo Maranhão (2000), do ponto de vista do empirismo, o desenvolvimento infantil dependeria totalmente de ações unilaterais, do adulto e do ambiente em direção à

criança. Na visão racionalista, o desenvolvimento estaria vinculado a determinantes biológicos, adquiridos hereditariamente. A concepção interacionista entende que o desenvolvimento depende tanto de valores biológicos quanto dos sócio-culturais.

Bronfenbrenner, apud Sigolo (2006), por exemplo, entende o desenvolvimento humano como um processo dinâmico caracterizado pela interação e reciprocidade entre quatro núcleos: Pessoa (características individuais biopsicologicamente determinadas), Processo (significações, elo entre pessoa e contexto), Contexto (ambiente ecológico) e Tempo (histórico-cultural).

Nesta perspectiva, o cuidado tem forte caráter social, uma vez que as necessidades da criança precisam ser compreendidas em contexto, quer dizer, na relação entre as características individuais desta criança e a cultura na qual está inserida.

Um exemplo deste caráter social do cuidado pode ser apreendido na citação de Wallon (2007) sobre o choro do recém-nascido. O autor afirma que o choro pode ser compreendido por alguns como fruto de desespero ante a vida que se descortina; por outros, como Freud, fruto de angústia pela separação do corpo da mãe; e para os fisiologistas, pode ser apenas um espasmo de glote. Neste estágio elementar da vida, não podemos afirmar que o choro tenha uma motivação psicológica ligada ao pressentimento ou lamento, assim como não se pode reduzi-lo a um espasmo muscular. “Ele pertence a todo um complexo vital” (idem, p. 118).

Conforme Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitória (1996), na perspectiva sócio-histórica, através da interação nos mais diferentes ambientes e com parceiros diversos, a pessoa vai organizando (e tendo organizado) o mundo à sua volta, com base em regras e códigos simbólicos. Isso estrutura um universo semiótico que vai dando significado às mais diversas características do contexto onde a pessoa está inserida, incluindo-se os papéis disponíveis a serem atribuídos/assumidos pelas pessoas na sociedade, as formas de relacionamentos e afetividades, os modos ideais de educação e cuidado e a função e formação dos profissionais.

1.4. O cuidado e a educação

Na área educacional encontramos referência à Pedagogia do Cuidado, metodologia adotada na “Casa do Zezinho”, citada por Antunes e Garroux (2008) como tendo o objetivo de “(...) trabalhar o desenvolvimento humano através da conquista e do desenvolvimento da autonomia de pensamento e de ação de todos os envolvidos no processo” (idem, p. 28).

Outra iniciativa educacional é o “Projeto cuidar”, baseado na “pedagogia salesiana da presença”, que acredita na formação de vínculos como elemento fundamental no processo de desenvolvimento (COSTA, 2002).

Além de estar presente nos projetos citados acima, muito tem-se falado sobre o cuidado na educação. A legislação vigente na área educacional, por exemplo, tem procurado vincular o cuidado à educação. Visto que já refletimos sobre os sentidos dados à palavra *cuidado*, acreditamos ser importante pensarmos também acerca dos significados e sentidos dados à *educação* que, assim como acontece com o cuidado, também se concretizam em várias formas de agir no mundo.

Partindo-se da origem latina do termo educação, encontramos duas formas verbais: *educo, educis, eduxi, eductum, educere*, referindo-se a fazer sair, trazer à luz, educar, ter cuidado da educação de alguém; e *educo, as, avi, atum, are*, significando amamentar, criar, sustentar, ensinar. Desta forma, a educação “deve referir-se tanto ao desenvolvimento do educando (*educere*) como à intervenção educativa, seja dos pais, do professor ou de qualquer outro (*educare*)” (MARTINS, 1995, p. 14).

Admitindo-se que existam educação e educação escolar, institucionalizada, a autora afirma que a educação dispensada pelo educador é diferente daquela que se realiza fora da escola. A ação pedagógica deve envolver tanto o desenvolvimento (*educere*), quanto a instrução (*educare*).

Cortella (2006) aponta três concepções de educação escolar: o *otimismo ingênuo* – que vê a escola como a salvação do mundo e o professor, como um sacerdote; o *pessimismo ingênuo* – que acredita que a escola tenha caráter unicamente reprodutor de desigualdade social; e o *otimismo crítico* – que percebe a função inovadora da escola, descartando os objetivos salvíficos ou deterministas.

Dahlberg e Moss (2005) alertam para o perigo de algumas visões de educação. Com uma maior institucionalização da criança pequena, pode haver maior uniformização, normalização do pensamento e da prática, principalmente porque este campo tem sido dominado pelo discurso do liberalismo, onde a criança é a solução futura para os nossos problemas. Outro risco é que a educação e o cuidado da criança pequena sejam vistos como tecnologias para garantir a regulação social e econômica, principalmente quando a instituição de educação infantil é levada a produzir resultados pré-determinados e padronizados.

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 esta 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.

Nestas 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.

O cuidado, no sistema escolar, não escapa a estas heranças, concretizando-se através de relações ambíguas, nas quais, em alguns momentos, tanto o cuidador quanto a pessoa a quem o cuidado se destinaria sofrem o que McLaren chama de violência simbólica, uma violência velada nos rituais e nas interações (McLAREN, 1999). Em outros momentos, o cuidador passa a exercer a violência sobre quem recebe o cuidado, como forma de se resguardar e/ou de tomar o poder para si.

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), 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 (...)” (idem, p. 12).

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 desta presença, mas para todos os profissionais pesquisados o cuidado é visto como um ideal de bom trabalho pedagógico.

A autora aponta ainda para a estreita relação existente entre cuidados, feminilidade-maternidade e educação de crianças pequenas. Sustentando esta 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.

Percebemos que tanto o excesso de cuidado quanto o (des)cuido podem ser encarados como fazendo parte das cadeias invisíveis de subjugação – da mulher, da criança, do idoso, do cuidador -, podendo concretizar-se em práticas doentias de superproteção e de negligência às reais necessidades do outro e/ou em demonstrações de poder.

1.5. Cuidado e poder

Nesta parte do trabalho, discutiremos a relação entre cuidado e poder, tendo como base Enrique Dussel (2007), filósofo argentino preocupado com questões como: ética da libertação, relações de poder, exclusão e globalização, principalmente, na América Latina.

O vocábulo *poder* tanto pode ser um substantivo, verbo ou um verbo substantivado (*o poder*), significando, no primeiro caso, um poder instituído, sistêmico e, no segundo, um poder como processo, instituinte. Porém, o poder não pode ser separado das formas como é exercido, pois o substantivo, necessariamente, remete ao verbo por ele substantivado e vice-versa.

Na modernidade eurocêntrica, *poder* tornou-se sinônimo de dominação, de força. Houve uma absolutização da vontade do governante ou representante, transformando a vontade do povo em ‘vontade-de-poder’, como domínio sobre o povo. (DUSSEL, 2007, p.

45-7) A vontade-de-viver das vítimas do sistema político vigente tem sido negada pela vontade-de-poder dos capitalistas.

É a fetichização do poder, que ao invés de materializar-se na vontade coletiva, concretiza-se no desejo de alguns, como ocorre, por exemplo, quando as pessoas recobrem os interesses individuais com uma aura de interesses coletivos, criando justificativas democráticas para suas ações. A vontade coletiva é determinada por necessidades, visando à realização da vida, enquanto o desejo é fruto de interesses.

Segundo Apple e Beane (2001), a democracia tem sido usada para justificar praticamente tudo o que os indivíduos querem fazer, sem que se dêem conta de que ela “(...) não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia” (idem, p. 22).

A educação está embasada em princípios democráticos e não tem como pressuposto a subordinação, mas como o poder está presente em toda relação desigual, há sempre a possibilidade do poder ser exercido de forma fetichizada.

Na relação entre cuidado e educação esta fetichização pode ser observada em diversas situações, dependendo dos interesses de quem exerce o poder. Em alguns momentos o cuidador é alvo de discriminação e “condenado” a exercer uma função considerada inferior, posição que, normalmente, é ocupada por mulheres. Em outros, o cuidador passa a subjugar aquele a quem deveria dirigir cuidados, negando-lhe o cuidado ou estabelecendo critérios meritocráticos para a sua realização, como forma de se resguardar e/ou de reafirmar seu poder.

Os trabalhadores da Educação Infantil são despossuídos de poder perante outros profissionais da educação, acabando por exercê-lo sobre o lado mais fraco na cadeia educacional: as crianças e suas famílias.

Ao longo da história ouviu-se e foram atendidas mais as necessidades dos adultos e suas expectativas sobre as novas gerações - adequando-as para servir ao modelo de cada momento de sociedade -, do que das crianças, cujas demandas também deveriam ser atendidas. Quanto mais se molda a criança ao modelo de sociedade desejada, mais são atendidos os interesses e expectativas econômicas futuras desta sociedade e menos as crianças são realmente enxergadas e ouvidas.

Em 1992, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) já falavam sobre uma “(...) redefinição de áreas de competência que permita identificar a creche e a pré-escola às

necessidades da criança e não mais a contingências da organização burocrática” (idem, p. 108).

Com estas distorções, o *poder* assume uma conotação negativa, mas não precisa ser, necessariamente, assim. Ao contrário, na sua origem, ele tem uma essência positiva, uma força, uma potência: a “vontade-de-viver”, que nos move no sentido de atender nossas necessidades, vistas como negatividades, como faltas que devem ser negadas por elementos satisfatórios: o alimento negando a fome, a bebida negando a sede etc. (DUSSEL, 2007, p. 26).

As vontades-de-viver-individuais são transformadas, através do consenso, em vontade-de-viver-comum, ou vontade coletiva de realizar a vida, que deve ser a referência de toda ação política. Desta forma, o poder pertence ao povo, uma vez que as vontades individuais estão representadas na vontade coletiva (DUSSEL, 2007, p. 27).

O poder pode se manifestar de duas formas: como Potestas ou poder institucionalizado, e como Potentia ou poder da comunidade. A Potestas tem o poder delegado pela Potentia para cumprir a vontade coletiva - fruto de direitos e de interesses coletivos - de realizar a vida, mas um não existe sem o outro, pois

(...) o poder como *potentia* (em seu duplo sentido de força e de ser uma possibilidade futura), embora seja o fundamento de todo o poder político, se não fosse atualizado (por meio da ação política com poder) ou institucionalizado (por meio de todas as mediações políticas para poder cumprir as funções do político), ficaria em potência, como uma mera possibilidade inexistente. (...) A necessária institucionalização do poder da comunidade, do povo, constitui o que denominaremos a *potestas* (DUSSEL, 2007, p. 32 – grifos do autor).

Na ação política, o representante da *potentia* deve desempenhar o poder obediencial que lhe foi delegado, ouvindo as demandas do povo e as atendendo (DUSSEL, 2007, p. 37-42).

Desta forma, aqueles que representam a comunidade infantil devem exigir, politicamente, ações capazes de garantir os meios para realizar – criar, manter e desenvolver – a vida das crianças, e todos nós, como atores políticos, não podemos confundir nossos interesses com as necessidades infantis, como historicamente temos feito.

Inclusive em documentos oficiais existe a recomendação de que sejam observadas, investigadas e enfrentadas as situações de negligência em relação às crianças, caracterizadas como omissões nos cuidados e na atenção às suas necessidades básicas (BRASIL, 2009, p. 38).

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

Tais necessidades não são tão facilmente definidas, uma vez que, além de serem socialmente construídas, ainda são muitas vezes confundidas com os desejos dos adultos. Pensar em necessidades básicas que garantam o bem-estar, a manutenção da vida, pode clarear um pouco a questão.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) dão a entender que o educador deve pautar-se pela observação dos indícios dados pelas próprias crianças: “O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (BRASIL, 1998, p. 25).

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.

Fazendo uma analogia à situação do escravo citada por Dussel (2007), a comunidade da pequena infância - não por não ser livre como o escravo, mas por não ser autônoma – ainda não tem condições de, por si só, buscar os meios para suprir suas necessidades. Pode-se dizer, então, que ela não possui a faculdade do poder, no sentido de não poder “efetuar ações ou funções institucionais em nome próprio e para seu próprio bem”. Ainda assim, é *potentia*, pois “(...) quanto ao *conteúdo* e à *motivação* do poder, a ‘vontade-de-vida’ dos membros da comunidade, ou do povo, já é a determinação *material* fundamental da definição de poder político” (idem, p. 26 - grifos do autor).

O atendimento às necessidades básicas da criança pequena é uma exigência de toda sociedade democrática que, conforme Apple e Beane (2001) depende de algumas

condições, como a “preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias” e a “preocupação com o bem-estar dos outros e com ‘o bem comum’” (idem, p. 17). No campo educacional atender a estas condições não é suficiente, pois é importante também que conheçamos tanto as necessidades das crianças com as quais trabalhamos – procurando desvinculá-las de nossos próprios desejos - quanto a função do educador - ator político que deve, necessariamente, atender à vontade-de-viver da coletividade infantil, a *potentia*, além de garantir o direito da criança à educação.

É importante ressaltar que necessidade é diferente de desejo. A primeira está ligada à manutenção da vida e, portanto precisa ser priorizada. Como a especificidade da Educação Infantil é que a maioria das práticas de cuidado está relacionada às necessidades de sobrevivência e de desenvolvimento da autonomia da criança, que se torna cada vez menos dependente do adulto, percebemos que o cuidado é *potentia*, especialmente neste nível de ensino.

Mas não é exclusivo a ele, ao contrário, como já citado, o cuidado faz parte da essência humana (BOFF, 2004) e, se pensarmos no duplo sentido de *potentia* – como força e como possibilidade futura –, perceberemos que o cuidado pode ser visto como possibilidade de respeito e acolhimento do outro em qualquer idade.

Acredita-se, então, ser importante conhecer o cuidado – no âmbito educacional - em sua concretização mais visível: a Educação Infantil, para que possamos, a partir daí, pensar uma política educacional abrangente e crítica, que repense o cuidado em uma época em que a ênfase nas individualidades dificulta a percepção das vontades-de-viver da coletividade, o que é fundamental para que se pense no outro e para se construir uma sociedade mais humana, justa e pacífica.

1.6. O cuidado na Educação Infantil

Mundialmente, tem havido um crescente interesse pelas questões relativas à criança pequena. Um exemplo disso é a Educação e Cuidado da Primeira Infância (ECPI), que nasceu no bojo da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, como resultado de esforço conjunto de órgãos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, e

que indica uma “abordagem integrada e coerente de uma política e de serviços que incluem todas as crianças e seus pais, independentemente do *status* profissional ou econômico” (UNESCO, 2002, p. 23).

Áreas como a Sociologia da Infância vêm contribuindo com os discursos educacionais ligados à criança pequena, aprofundando alguns conceitos como interação social, ambiente educativo e jogos e brincadeiras. Porém, quando se trata de cuidados, notamos que estes discursos, na maioria das vezes, fazem referência apenas aos cuidados físicos – como reminiscência de épocas em que estas instituições estavam sob a égide da Assistência Social.

Em alguns países, o atendimento à pequena infância continua sob o encargo da saúde ou da assistência social, em outros é uma questão educacional, enquanto outros o vêem como uma questão que deva ser tratada pela educação, saúde e assistência, como um todo.

Nos Estados Unidos, por exemplo, existe uma distinção entre os programas de cuidado infantil (*child-care*) e de educação da pequena infância (*early childhood education*). Segundo Kauerz (2007), *child-care* são programas assistenciais (públicos ou não), que têm a intenção explícita de dar suporte a pais trabalhadores, provendo serviços, em tempo integral, de proteção à saúde, segurança, oportunidades de aprendizagem, alimentação, supervisão e bem-estar das crianças. Porém, atualmente, tem aumentado a percepção de que estas instituições não servem apenas de suporte às famílias trabalhadoras, mas como oportunidades de aprendizagem, focando-se nas necessidades e desenvolvimento das crianças pequenas.

Apesar do evidente esforço para aproximar educar e cuidar, o que vemos hoje é a permanência da dicotomia entre as duas ações. Anteriormente, quando as creches eram ligadas a órgãos de assistência e as pré-escolas aos sistemas educacionais, a crítica era que as primeiras se preocupavam apenas com os cuidados, enquanto as segundas deveriam ensinar.

Conforme Nascimento et al. (2005a), durante a década de 1990, quando as discussões sobre o cuidar/educar se intensificaram, parecia que se estava caminhando para uma visão que integrava as duas dimensões, mas hoje, ao analisarmos os significados de *educar* e *cuidar*, pode-se perguntar “o pedagógico foi para onde? O educar não inclui necessariamente o cuidar? (...)” (idem, p. 61).

Alguns professores acreditam que falta pessoal para que possam realizar bem as atividades de cuidado, pois quando existe apenas um professor por grupo de crianças, ele não pode se ausentar para trocar uma fralda, por exemplo. Para outras, “(...) o cuidar ocupa tanto tempo que não sobra tempo para educar” (NASCIMENTO et al., 2005a, p. 58-9).

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. Assis (2006) entende que esta seja uma visão parcial de educação infantil, priorizando o “educar numa perspectiva escolarizante”, mas reconhece que esta possa ser uma forma das professoras se verem como profissionais do magistério, desvinculadas das funções de babás e mães (idem, p. 94-7).

Veríssimo e Fonseca (2003), em pesquisa realizada com trabalhadoras de creches de uma universidade pública de São Paulo, 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.

As autoras apontam ainda para o freqüente aparecimento, nos discursos das educadoras pesquisadas, da idéia 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.

Segundo Costa (2006), para grande parte dos 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 – vestir, trocar, higienizar, alimentar etc. Em grande parte, os profissionais não possuem embasamento teórico que fundamente sua ação, mostrando-se resistentes em aceitar a idéia de que o cuidado faça parte da profissionalidade do professor de Educação Infantil.

Conforme Maranhão (2000), apesar do cuidado, muitas vezes, se concretizar através de procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, ele expressa intenções, significados, que variam de acordo com o contexto sócio-cultural e, em função disso, pode-se enfatizar determinados aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros.

Em sua pesquisa, Veríssimo e Fonseca (2003) encontraram trabalhadores de creches que 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 (idem, p. 32 – grifos meus).

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, os professores 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 que as professoras não foram preparadas adequadamente para este 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).

Para Nascimento et al. (2005a), “(...) o cuidar não é específico da educação infantil e não se limita aos hábitos de higiene e saúde”. Ainda que seja um cuidado de natureza diferente, cuida-se sempre, durante todas os níveis da educação. Entretanto, o cuidado tem se tornado “(...) não só o objetivo da educação de crianças de 0 a 6 anos, mas também a sua especificidade” e alguns professores reclamam que “(...) o cuidar ocupa tanto tempo que não sobra tempo para educar” (idem, p. 59-60).

Costa (2006) afirma ser fundamental conhecer as condições da criança de Educação Infantil, para que, em primeiro lugar, identifiquemos os conhecimentos necessários ao professor, principalmente aqueles saberes provenientes de outras áreas do conhecimento e que, normalmente, não fazem parte da formação.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pudemos encontrar que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Estes procedimentos específicos – que podem transitar entre o biológico e o relacional - precisam levar em conta as particularidades do desenvolvimento infantil.

Conforme o que já foi citado aqui do trabalho de Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitória (1996), as necessidades da criança pequena estão ligadas ao cuidado físico, para sua sobrevivência, mas ela também precisa dos cuidados estabelecidos nos relacionamentos, para que possa se desenvolver, se estruturar, se constituir como sujeito.

O cuidado parece ser, então, além de um desejo (entendido como contido no campo do simbólico, do cultural), uma necessidade. Esta última está tanto no campo do biológico, no plano material de produção da vida, quanto no relacional - pode-se dizer -, de estruturação da vida. Tendo sido socialmente construídos, desejos e necessidades infantis muitas vezes misturam-se aos desejos e percepções dos adultos cuidadores.

Conforme Lima (2004), necessidade é um direito socialmente reconhecido, sendo que, da ótica das crianças pequenas, será sempre de acolhimento – como a dupla função cuidado/educação. Para a autora, a questão está exatamente no fato de que o significado não é exatamente o mesmo para mães/pais, educadores e crianças. Os pais buscam na educação infantil suprir suas necessidades de guarda da criança, enquanto para os profissionais ela representa o atendimento a necessidades laborais. O que se vê, na prática, é que a associação entre cuidar e educar foi assimilada apenas como discurso pelos profissionais de educação.

Parece que o binômio cuidar/educar está mais ligado ao senso-comum, tendo pouca relação com a formação do profissional. Carvalho (1999), 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” (idem, p. 215).

Mesmo em se tratando das especificidades da Educação Infantil e da necessária integração com outras áreas do conhecimento, esta 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.

Em sua pesquisa, Carvalho (1999) constatou a existência de uma “matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora, quanto de boa mãe”, dada, em parte, pela articulação entre cuidado infantil e feminilidade (idem, p. 232).

Veríssimo e Fonseca (2003) apontam para o fato de que a ausência de um quadro conceitual que embase 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.

Há uma lacuna na sistematização do cuidado, dificultando que ele possa ser objetivado, mediante planejamento, com definição de objetivos, estratégias e avaliação, considerando os aspectos específicos, sem alterar sua importância ao aprendizado de algo (VERÍSSIMO E FONSECA, 2003, p. 34).

Ao mesmo tempo, Nascimento et al. (2005a) nos alerta 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” (idem, p. 63).

Campos (1994) fala da expressão *educare*, surgida nos Estados Unidos como fruto da união entre educação e cuidado (*education + care*), que aponta para todas as atividades ligadas à proteção e apoio presentes no cotidiano de qualquer criança, como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, todas fazendo parte integrante do ato de educar.

As necessidades humanas básicas são universais, mas “(...) as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente”. Desta forma, o ato de cuidar depende também da capacidade de quem cuida de interagir e identificar as necessidades do outro e, ao fazê-lo, o cuidador imprime significado às suas próprias ações e às expressões da criança, tornando o cuidado educativo (MARANHÃO, 2000, p. 120-1).

Conforme Tiriba (2005), “cuidar implica em responsabilidade e compromisso contínuos”. É uma atividade relacional que envolve o reconhecimento das necessidades do outro e o “(...) autoconhecimento para evitar a projeção das próprias necessidades”. (idem, p.83)

Apesar desta forte ligação entre cuidar e educar, muitos educadores ainda acreditam que o ato de cuidar não seja pedagógico. Por isso, entendemos ser necessário que se pense também sobre quais ações e conteúdos são considerados “de ensino” na educação formal, pois alguns discursos parecem indicar que apenas o que é cognitivo é considerado pedagógico, não se valorizando as outras atividades, nem tão pouco o teor das relações estabelecidas no interior das instituições escolares. Ao observarmos atentamente a dinâmica da escola e a forma como tais relações se dão no seu interior, podemos compreender:

Como parte de tradições antigas e estruturas arraigadas da escola, também oferecem ensinamentos importantes sobre o que e quem a valoriza. Por este motivo, constituem uma espécie de currículo “oculto”, por meio do qual as pessoas aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e auto-estima (APPLE E BEANE, 2001, p. 25-6).

O que se ensina e se aprende na escola não fica restrito à sala de aula, ao contrário, permeia a vida escolar e é percebido em todas as relações que aí se dão e “(...) o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como problemas sociais (GOODSON, 1995).

De maneira semelhante, as relações de cuidado também não ficam restritas a determinadas esferas da vida. Conforme Haddad (2005), o cuidado infantil possui uma dimensão macro-social, colocando-o “(...) na intersecção entre a esfera privada da família e os assuntos de ordem pública” e o planejamento das políticas públicas de educação deveria levar esta dimensão em conta (idem, p. 93).

Muito ainda se discute sobre o cuidado estar no âmbito das públicas ou ao encargo das famílias.

A regra de que “(...) quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (CAMPOS, 1994, p. 33), talvez, seja sustentada, dentre outros fatores, pela associação entre educação de crianças pequenas e feminilidade e maternidade, pela obrigação de cuidar oscilar entre o público e o privado e pela falta de um quadro conceitual que embase o cuidado na escola.

2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O CUIDADO

Os primeiros passos em direção a um atendimento democrático das crianças pequenas foram dados, como já indicado neste trabalho, ao ser reconhecido como um dever do Estado, na Constituição Federal, o atendimento à criança até seis anos em creches e pré-escolas.³

Porém, admitir este direito não é suficiente. “Embora o acesso inicial às oportunidades educacionais seja compreendido como um aspecto necessário das escolas democráticas, só o acesso não é considerado suficiente para sua realização” (APPLE E BEANE, 2001, p. 23). Além disso, “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje” (CAMPOS, 2005, p. 27).

Confirmando o assegurado pela Constituição, outros documentos oficiais produzidos posteriormente tratam da questão do atendimento à criança.

O Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, afirma que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. E nos artigos 53 e 54, o Estatuto afirma que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, sendo que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

Nota-se que o Estatuto não restringe o atendimento escolar aos aspectos físicos, uma vez que fala em desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social e que afirma que a educação visa o desenvolvimento pleno do educando.

Segundo o Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 1996, a educação escolar é composta pela educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - e pela educação superior. O Art. 27 afirma, dentre outras coisas, que os conteúdos curriculares da educação básica devem difundir o respeito à ordem democrática e o Art. 3, inciso VIII, com base no Art. 206 da Constituição

³ Texto alterado para “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

de 1988, diz que o ensino será ministrado com base no princípio de “(...) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (...)” (BRASIL, 1996).

Podemos perceber que, apesar de não fazer parte da educação obrigatória, a educação infantil faz parte da educação básica, e que, conforme a Constituição de 1988, o ECA e a LDB de 1996, a criança, desde o seu nascimento, passa a ter direito a uma educação pautada pelos princípios democráticos.

Talvez seja resultado da nossa curta história democrática, mas muitas vezes nos ajustamos a uma tradição que faz com que aceitemos, com certa naturalidade, que algumas pessoas tenham mais direitos que outras. Porém, se realmente almejamos uma sociedade que envolva a “(...) a unanimidade dos governados e a igualdade das oportunidades” (APPLE E BEANE, 2001, p. 16), não se pode fechar os olhos a isso.

Desde a época em que apenas os homens brancos eram considerados cidadãos muito se têm lutado para alterar esta realidade e muito já foi conquistado. Em termos legais já não deveriam mais existir excluídos, mas diversos preconceitos ainda persistem e, na prática, a exclusão ainda acontece.

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) traz uma justificativa bastante ambígua para o interesse pela Educação Infantil ao afirmar que

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. (...) Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das **condições limitantes das famílias trabalhadoras**, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece (BRASIL, 2000 – grifo meu).

Certamente a inclusão da educação infantil na educação básica foi um grande 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. Este 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 ambigüidades (GOODSON, 1995).

A Educação Infantil, por exemplo, ainda carrega a marca do assistencialismo e o preconceito contra um atendimento ainda visto por muitos como sendo de responsabilidade exclusiva das famílias, apesar do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei No 8.069, de 1990 – preconizar:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Segundo Lenira Haddad,

A naturalização do cuidado infantil como uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina, parece ser ainda um elemento fortemente inibidor de uma concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada por outros atores ou em outras esferas da sociedade (HADDAD, 2005, p. 91-2).

O PNE reconhece que ainda hoje se pode perceber o preconceito gerado pela separação entre cuidado e educação, preconizando a sua superação.

A legislação é instrumento de luta, mas não muda comportamentos. As determinações legais não decretam o fim das concepções antigas, cúmplices da omissão do Estado com relação à educação infantil, segundo as quais para a criança pequena qualquer coisa serve, pois é suficiente que esteja limpa, alimentada e quieta - e isso qualquer pessoa pode fazer.

Segundo Costa (2006), para a concretização das propostas legais ainda temos um longo percurso pela frente e depende de questões burocráticas e técnicas que permitam tal integração, assim como de grandes investimentos que possibilitem a alteração das práticas profissionais, que se dão imbricadas às relações cotidianas e, portanto, de difícil separação.

Esta mesma legislação, que afirma buscar superar dicotomias, ainda segmenta a educação por faixas etárias em instituições que, muitas vezes, possuem características e objetivos díspares.

Percebemos que se busca a integração entre educação e cuidado, mas ainda assim precisamos refletir sobre qual o tipo de atendimento escolar que devemos dispensar às crianças pequenas. Um caminho possível é o reconhecimento da criança como *Potentia*, à qual os adultos, como representantes da *Potestas*, devem atender - utilizando termos de Dussel (2007).

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) aponta que o cuidar, na Educação Infantil, é parte integrante do educar, uma vez que o ato de educar é visto como

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O mesmo documento indica que **cuidar** esteja relacionado à proteção, saúde e alimentação, incluídas as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. Na base deste 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 em procedimentos específicos. O que deve pautar a organização das atividades de cuidado são as suas necessidades nas 24 horas do dia, exigindo uma programação conjunta com as famílias para divisão de responsabilidades.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil são vistas como promotoras de práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físico, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança (BRASIL, 1999).

Podemos perceber, nos documentos oficiais, uma clara intenção em associar o cuidado à educação institucionalizada e não apenas àquela praticada pelas famílias, falando até em cuidados compartilhados. Para Costa (2006), este é um grande salto nas políticas educacionais e a insistência nesta 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.

CAPÍTULO II

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. IDENTIDADES

Segundo Hall (2006), a questão da identidade está em pauta, sob o argumento de que identidades estáveis estão em declínio, dando espaço a novas identidades e a fragmentações do indivíduo, que até então era visto como unificado.

Para ele, a chamada crise de identidade faz parte de um processo amplo de mudança que vem abalando as referências que davam sustentação aos indivíduos.

Conforme Bauman (2005), durante muito tempo, a questão da identidade não nos era apresentada como uma tarefa a ser realizada, porque cada indivíduo tinha seu papel bem demarcado dentro de sua comunidade. Citando Phillippe Robert, o autor nos coloca que durante a maior parte da história das sociedades humanas, as relações sociais se mantiveram concentradas nos domínios da proximidade. Para a maioria das pessoas, a sociedade era entendida como vizinhança adjacente, no interior da qual o lugar de cada pessoa era evidente demais para ser avaliado. O nascimento da questão da identidade só veio mais tarde, quando as relações sociais deixaram de ser restritas à proximidade, potencializadas pela revolução dos transportes.

A vida atual é marcada pela fluidez, mobilidade e transitoriedade; pela pulverização e suavização de limites; pela flexibilização e liberalização de regras; pelo descontrole e pela dissolução de forças; características às quais Bauman (2001) dá, metaforicamente, o nome de “modernidade líquida”.

Esta sociedade é marcada por processos constantes de mudanças rápidas e permanentes, que vem efetuando um descentramento dos sujeitos - perdas de um sentido de si estável.

Nesta configuração de mundo, onde tudo muda rapidamente e as relações virtuais se confundem com as reais, somos “acolhidos mas isolados, isolados mas acolhidos”. Uma relação pretensamente entre iguais, na prática, é substituída por uma relação de diferentes, na qual recebemos o outro não para que ele se torne próximo e mais conhecido, mas exatamente para que permaneçam “estranhos, longínquos e até invisíveis” (MOSCOVICI, 2005, p. 14).

No imaginário dos indivíduos, a cultura nacional vai se formando através de discursos, histórias, símbolos, mitos, tradições (antigas ou re-inventadas) que permitem o aparecimento de vínculos e sentimentos de pertencimento e também a criação de padrões,

de generalizações, de sentidos unívocos que justificam a conexão – e até mesmo a vinculação - de suas efêmeras vidas à perenidade dos destinos da nação.

Esta unidade nacional é apenas aparente, e ocorre porque uma formação social tem dois níveis: “um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial (...)”. No nível superficial, a realidade se põe invertida, pois, o que no nível profundo são relações de exploração, naquele aparece como troca, o que se apresenta como relações entre indivíduos, na realidade, são relações entre classes sociais (FIORIN, 2001, p. 26).

O nível da aparência, que é facilmente reconhecível, nos é apresentado como a totalidade da realidade e, a partir deste nível, constroem-se as racionalizações que explicam e justificam a realidade. Estas idéias expressam o ponto de vista que uma classe social tem da realidade.

Este conjunto de idéias, que refletem a visão de mundo de um determinado grupo social, é construído conforme diferentes interesses, preconceitos e leituras sobre a sociedade, ao que se dá o nome de ideologia.

No sistema capitalista, no qual a globalização também se encontra ancorada, ocorre a “dominação ideológica da burguesia através da produção de um senso comum” (MOSCHCOVITCH, 1988, p. 22).

Muitos estudiosos trabalharam sobre este tema. Althusser fala de garantia da unidade através da reprodução de configurações pelos “Aparelhos de Estado” (repressivo ou ideológico). Gramsci, por exemplo, dá a este processo o nome de *hegemonia*, enquanto Bourdieu denomina-o de *habitus*. Para um mesmo tipo de fenômeno, as várias concepções dão-lhe uma abrangência maior ou menor e se abrem, ou não, para as possibilidades de transformação da sociedade.

Citando Gramsci (para quem a perspectiva da transformação da sociedade é uma tônica), Moschcovitch (1988, p.13) nos coloca que a dominação ideológica é a “produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade”. Esta dominação é possível porque as classes subalternas interiorizam a ideologia dominante através do processo de hegemonia, principalmente por não terem uma visão de mundo coerente e homogênea – diferente da visão do senso comum – que lhes permita autonomia.

Segundo Jodelet (2005), com a ação do tempo, as diferenças são apagadas ou mascaradas e “o que foi acrescentado a partir do exterior se torna parte dessa comunidade” (idem, p. 90); o enraizamento nos costumes confere aos acontecimentos a aparência de normalidade.

Para Bauman (2005), as possibilidades de identidades são inúmeras, mas a maioria das pessoas, confundidas pelos modelos identitários pré-fabricados pela cultura midiática, não percebem que muito daquilo que consideram ser unicamente escolha pessoal está repleto de atribuições sociais, e poucas são as que conseguem ter consciência das sutilezas do jogo que está por trás destas identidades. Muita coisa é construída pelo sujeito, mas também, boa parte é imposição social que passa despercebida, pois às vezes, mesmo quando acreditamos estar resistindo a ela, estamos apenas reforçando-a.

É uma força civilizatória de coletivização que, subordinando o particular ao geral, é capaz de minar a identidade, as qualidades e o potencial individual de resistência às forças gerais (ADORNO, 2000).

Hall (2006) defende a idéia de que, com a globalização, não há homogeneização, mas sim hibridização de identidades, que se tornam mais políticas, mais posicionais. Mas tal hibridização não se dá de maneira homogênea. Algumas identidades se mantêm no que alguns autores denominam de Tradição – buscando recuperar a pureza e certezas anteriores, muitas vezes através de um absolutismo étnico – enquanto outras buscam a Tradução e aceitam o hibridismo, rompem fronteiras, transportam-se pelo globo e aprendem a habitar vários mundos. Nem todas as identidades culturais encontram-se em uma ou outra posição – e talvez nunca cheguem lá – muitas não são fixas, “(...) estão em *transição* entre diferentes posições” (HALL, 2006, p. 88 – grifo do autor).

Ainda conforme o autor, o sujeito da modernidade tardia não possui identidade fixa, essencial ou permanente, mas assume identidades diferentes, e até contraditórias, em diferentes momentos. Conforme os sistemas de significação e representação cultural vão se multiplicando, as identidades com as quais poderíamos nos identificar também se ampliam enormemente.

2. AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola, por um lado tem vocação universal, pois precisa responder a uma demanda geral, e, ao mesmo tempo, tem demandas locais, imediatas. No interior da escola, a universalidade está ligada às particularidades, às culturas, à concretude. A escola está, então, entrecortada por ambigüidades; não é absoluta, assim como os indivíduos que a compõem e que, oriundos da e imersos na realidade, também partilham da ambigüidade.

Existem dois campos: de formas e de forças. A escola possui os dois, uma vez que o currículo, ao mesmo tempo em que produz os sujeitos é produto deles - produz identidades e é produto delas.

Os profissionais que hoje são educadores já foram educandos e, tendo passado por todo o processo educacional, não apenas são seus produtores, como também são seus produtos.

Segundo Silva (2007), independentemente da abordagem adotada para se pensar o currículo, ele sempre é o resultado de uma seleção: dentre tantas possibilidades, quais saberes serão selecionados como sendo os de maior relevância? Tal seleção é feita em função do tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.

Desta forma, o que somos - a nossa identidade - está vinculado ao currículo, uma vez que este busca modificar as pessoas. Ele é, então, instrumento de modificação da sociedade, ao mesmo tempo em que é modificado por ela.

O currículo abriga o conflito entre o prescrito, o normatizado, o formal – que, quando foi pensado, desenhado, era o ideal, ou correspondia a um suposto ideal – e o real, o que está, de fato, acontecendo.

Esta dissociação entre discursos e práticas é uma das grandes doenças do mundo contemporâneo e o processo de construção da identidade do professor está repleto de dissociações.

O currículo prescrito está entrecortado pelo oculto, que aparece no dia-a-dia das escolas. Existe uma construção do oculto e os constituintes da escola, aqueles que estão ali no dia a dia, colaboram para esta construção. Este oculto envolve também o que se quer ocultar, mas que pode ficar obscurecido. Muitas vezes buscamos compreender o significado das coisas, esquecendo-nos de seu sentido ou vice-e-versa.

Citando Paulhan, Vigotski (2003), diz que há uma distinção entre significado e sentido. Este último é “(...) a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. É um todo complexo, fluido, variável e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. Ele enriquece as palavras a partir do contexto; “(...) modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado”. O significado de uma palavra “(...) é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”, mesmo ante as diversas alterações do sentido (VIGOTSKI, 2003, p. 181-2).

O significado é uma unidade tanto de uma reflexão generalizada da realidade quanto do intercâmbio social; é, portanto, convencionalizado socialmente. O sentido de uma situação “(...) se impõe pelas atividades que desperta, pelas disposições e atitudes que suscita” (WALLON, 2007, p. 125).

O significado é objetivo, frontal, convencionalizado socialmente, enquanto o sentido é subjetivo ou estabelecido por grupos específicos, tornando-se oblíquo, contornando o significado e, por isso, muitas vezes impede a clareza da relação embaralhando o sentido das coisas. Para Vigotski (2003), no discurso interior, o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado.

Nas interações sociais - através de experiências vividas, da imitação de modelos, e da diferenciação de necessidades, sentidos e representações -, as pessoas vão atribuindo significados às situações, construindo assim a sua individualidade e, ao mesmo tempo, transformando, dialeticamente, o meio onde estão inseridas e as relações que estabelecem com ele. Desta forma, a identidade e o meio social estão sempre em transformação (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E VITÓRIA, 1996).

Além de envolver identidades, significados e sentidos, para Silva (2007), o currículo expressa relações de poder, pois segundo as perspectivas crítica e pós-crítica, ao selecionarem-se os saberes que serão disseminados está-se buscando garantir o consenso, obter a hegemonia. Nestas perspectivas, a questão central do currículo não seria “quais conhecimentos serão selecionados?”, mas “por quê?”, pois tais teorias se preocupam com as conexões existentes entre saber, identidade e poder.

Assim como as relações de classe, as questões de gênero e raça também envolvem relações de poder e estão ligadas aos processos de produção e reprodução de desigualdades, uma vez que envolvem relações entre dominadores e dominados.

Nestas relações, nem sempre o lugar do professor ficou bem determinado. Antes de o professor ser reconhecido como profissional e ter seu trabalho institucionalizado existiam

o mestre-escola e a preceptora. No século XIX, buscando uma uniformidade nacional e educacional, criou-se, em 1835 a primeira Escola Normal do Brasil, com o objetivo de estabelecer normas e padrões para a educação, vista como possibilidade de instauração da ordem no país. Desta forma, aos professores formados pelas Escolas Normais “caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (VILLELLA, 2007, p. 104).

Fica clara a intenção do Estado de estabelecer uma identidade nacional através da unificação de padrões através da educação. Neste contexto, cabe ao professor o disciplinamento e a difusão dos conhecimentos considerados importantes para esta unificação.

A formação profissional reconhecida e a possibilidade de trabalhar em uma escola oficial foram algumas das conseqüências da implantação das escolas normais, no século XIX. Outra conseqüência foi a feminização do magistério, que teria sido facilitada pelo aparecimento destas escolas, pois,

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado. (...) Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido (VILLELLA, 2007, p. 119-22).

Para muitas mulheres o trabalho nas creches, muito mais do que um salário, é uma possibilidade de aproveitar as habilidades domésticas em atividades fora de casa. Cota (2007) vê o *habitus feminino*, como ação geradora das práticas das trabalhadoras de creche, admitindo-se o saber-fazer incorporado das experiências vividas como mulheres e como mães. Podemos notar, aqui, a permanência de objetivos, papéis e estratégias das professoras do século XIX.

Villela (2007) aponta para o fato de que, na Europa e América do século XIX, existia uma fronteira clara entre a mulher considerada “normal” – a qual cabiam os papéis

de esposa e mãe -, e a mulher “marginal”, reconhecida nas loucas, prostitutas ou preceptoras. A formação profissional possibilitada pelas escolas normais teve papel importante na luta feminina pelo direito a um trabalho digno e remunerado. Era a conquista de um *status* profissional, uma vez que

(...) ao substituir a mãe, esperava-se que a preceptora assumisse uma conduta materna, ou seja, “assexuada”, “respeitável”, “pura” (...), a formação profissional reconhecida e a possibilidade de assumir uma escola oficial também eram formas de escapar de um destino sombrio (a preceptora era uma “sombra errante”) (VILLELA, 2007, p. 119 – grifos da autora).

Para a autora, a criação das Escolas Normais e a conseqüente oficialização da profissão docente foi um dos mecanismos de controle encontrado pelo Estado para dar continuidade ao seu projeto de unificação da nação. Muitas das práticas das preceptoras poderiam ser reconhecidas no trabalho das futuras professoras, que passava a ser reconhecidamente oficial, normatizado.

A oficialidade é o que permeia o mecanismo de controle. É mais fácil controlar o que é oficial do que o que é clandestino, que parece estar sempre se escondendo, se esgueirando, dissimulando. A diversidade, apesar de estar na base da manutenção da vida, muitas vezes é vista como uma ameaça á unidade.

Conforme Catani (2007), no final do século XIX, as condições de trabalho do professorado eram bastante difíceis. Além da queda na qualidade da instrução, dos baixos salários e da menor exigência de formação dos professores, havia também forte controle delegado pelo Estado aos inspetores, como forma de gerir o sistema escolar em expansão.

Mas também, o magistério pode ter sido a forma encontrada pelas mulheres que, aceitando a aproximação da profissão docente dos trabalhos domésticos e dando continuidade a muitas das práticas das preceptoras, tiveram a oportunidade de entrar no mundo masculino.

O novo estatuto do social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista). Entretanto, como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois acatando tal

discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional (VILLELA, 2007, p. 120).

Parece ter havido uma negociação silenciosa: as mulheres seriam inseridas profissionalmente na sociedade desde que suas práticas se enquadrassem às normas morais dominantes, “(...) que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional” (VILLELA, 2007, p. 121). A professora assumiu o papel que lhe cabia na sociedade, aproximando o doméstico do público e vice-versa.

É bom nos lembrarmos sempre que a identidade, na modernidade, foi construída tendo como base o homem – sexo masculino – branco e europeu. Mas esta percepção, que não esteve sempre presente, teve como um dos principais agentes as lutas feministas pelo reconhecimento.

Conforme Silva (2007), “o feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado” (idem, p. 91).

O feminismo, afirma Hall (2006), teve relação direta com o descentramento do sujeito ao questionar a distinção entre privado e público; ao trazer à discussão política temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, cuidado com crianças etc.; ao politizar a subjetividade, a identidade e o processo de identificação; ao questionar a identidade entre homens e mulheres.

Segundo Villela (2007), após uma valorização - ou o reconhecimento da necessidade - do magistério ter culminado na criação das Escolas Normais, o Regulamento de 1849 amplia a rede de escolas primárias em detrimento da qualidade da instrução e da formação intelectual do professor. As escolas primárias são divididas em estabelecimentos de primeira e de segunda classe, sendo que os primeiros teriam os currículos e os salários de seus professores reduzidos.

A autora esclarece também que o processo de desvalorização do magistério ultrapassa a questão de gênero, podendo ter ocorrido em função da população que a educação passava, cada vez mais, a atender: estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Uma profissão que se dedicasse a esta camada da população não era valorizada pelo mundo capitalista.

Podemos observar novamente a dissociação entre discurso e prática: primeiro, o professor foi reconhecido pelo Estado, como peça importante no processo de construção e unificação da nação, depois, cada vez mais se colocou empecilhos ao seu trabalho. Porém,

no discurso, o professor continuava a ser enaltecido, e isso pareceu bastar durante muito tempo.

A identidade envolve: consciência, vontade, liberdade, valoração (percepção do mundo) e reconhecimento. Não adianta ser, sem ser reconhecido. O reconhecimento pode ser de identidade e/ou de valor. O professor não estava sendo valorizado financeiramente, mas o desempenho de certas funções estava sendo cobrado e enaltecido. Esta identificação da carreira docente como sendo de alta distinção, mas de baixos salários parece ter perdurado por um bom tempo, sendo que esse prestígio parece ter decrescido nos dias atuais.

As identidades nacionais, que segundo Bauman (2005) não são naturais, precisam ser construídas à base de muito convencimento, disciplina e controle.

As imagens da professora-mãe e dos docentes dos níveis de ensino mais altos serem profissionais mais bem remunerados e formados, desde o século XIX, parece terem se tornado âncoras sociais fazendo com que, até os dias atuais, estas identidades de professores e professoras pareçam naturais e pré-determinadas.

A escola, talvez por formar e ser formada pela sociedade, é um dos redutos de maior resistência a mudanças. Somado a isso, está o fato de que, na modernidade tardia – na qual, conforme Bauman (2005), a dinâmica social é extremamente intensa, as possibilidades de identidade são inúmeras e o seu tempo de duração cada vez menor - a construção de uma identidade torna-se uma tarefa árdua, já que precisa da aprovação constante do restante da sociedade para se verificar. É mais fácil, mais seguro e menos angustiante se agarrar às “velhas” identidades.

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

Estas trabalhadoras têm um ideal de professor - referindo-se àquele que ensina a ler e escrever – diferente do trabalho que realizam na creche, não considerado satisfatório, pois não tem reconhecimento. O professor idealizado por elas é aquele que corresponde à identidade tradicionalmente aceita e validada pela sociedade. O profissional 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. Ele também precisa ter formação, na qual se

aprende a dosar o amor e a paciência, possibilitando que o professor imponha limites aos alunos. A vocação também aparece como um requisito importante, associada à dedicação.

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

Documentos oficiais como a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” falam de uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar (BRASIL, 2006) e os “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” afirmam que cuidar envolve diversas ações, como acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto (BRASIL, 2009, p.27).

Nos sistemas educacionais em geral há uma clara distinção entre os diversos níveis de ensino que, muitas vezes são assimetricamente valorizados. No Brasil, apesar da grande gama de incumbências do professor de educação infantil, há valorização apenas dos níveis considerados mais avançados.

É importante analisar, como sugere Silva (2007), “(...) os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade”. (p. 89) Esta diferença, por si só, já seria motivo de desigualdades, mas no mundo capitalista a valorização pelo reconhecimento financeiro também é muito importante. Os trabalhadores de creches sempre foram os que recebiam os menores salários e a mais baixa exigência de formação.

Conforme Hall (2006), as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença e esta pluralidade de identidades tem conseqüências políticas. Concordando com Hall, Louro (2007) coloca que, como os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder, o que realmente está em jogo são desigualdades, pois “(...) a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (idem, p. 47 – grifos da autora).

Atualmente, a legislação busca igualar o reconhecimento dos trabalhadores de creches e pré-escolas equiparando salários e formação exigida, mas a dissociação continua a existir, pois podemos observar que a LDB de 1996, em seu artigo 11, inciso V, diz que os

municípios devem oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, mas deve ser dada prioridade ao Ensino Fundamental.

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).

A autora questiona se o fato da auto-imagem do profissional da educação infantil estar associada ao amor é resultado de uma necessidade da profissão ou de uma imposição social:

Cabe-nos, então, perguntar se a paciência, o amor e a dedicação declarados como essenciais para o trabalho com as crianças, são de fato marcas identitárias dessas trabalhadoras de creche, ou pelo fato de serem legitimadas socialmente, como inerentes ao trabalho com educação infantil, muitas vezes impostas pelo sentido da maternagem, são assim apropriadas por essas trabalhadoras, no momento em que trazem para si essas características (COTA, 2007, p. 7).

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 educa-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.

Alguma inerência orgânica, biológica, existe, mas grande parte da suposta inerência é uma construção social, pois a identidade está ligada também aos marcadores sociais. Esta 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.

Apoiando-se no conceito de *habitus* de Bourdieu, Cota (2007) defende a existência de um *habitus feminino* que, ao ser

(...) adquirido através da inculcação familiar pode contribuir para estruturação das experiências escolares, o que pode justificar a incorporação pelas trabalhadoras de creche, do sentido do cuidado na perspectiva materna, no fazer diário do trabalho com crianças. (p. 9)

As práticas de cuidado vinculadas à educação também têm sido inseridas nos discursos oficiais referentes à Educação Infantil, como um ideal a ser atingido. Porém, temos observado mais dissociações. Na prática, há resistências a esta vinculação, não apenas por parte dos profissionais ligados a este nível de ensino.

É importante lembrar que, no Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (NASCIMENTO et al., 2005a, p. 57). Isto nos remete ao contexto da criação das creches e romper com essas concepções não parece ser tão simples.

Os próprios profissionais também estabelecem alguns critérios de pertença ao grupo. As trabalhadoras de creches entrevistadas por Cota (2007) “(...) esperam ser reconhecidas como professoras, porque se enquadram num modelo que as habilita para a função”, segundo o qual, além da formação exigida, é necessário cuidar e zelar pela criança (idem, p. 8-9).

A identidade de pertencimento está em crise porque há uma desterritorialização, uma crise de fronteiras. A angústia contemporânea é de abandono, de desamparo, pois não temos mais pertenças. As conformidades estão se diluindo.

Não apenas o professor de educação infantil, mas o educador em geral, vive a angústia da falta de pertença, pois com a velocidade das mudanças, a sociedade não tem deixado claro quais as suas incumbências. Já representou o arauto da sabedoria, o condutor dos futuros cidadãos, o disciplinador que, mesmo tendo sua profissão desvalorizada, sabia razoavelmente quem era. Mas agora, quando a variedade de papéis possíveis é enorme, sua crise de pertencimento parece estar se intensificado. Atualmente, muitos professores de crianças pequenas acreditam estarem assumindo funções que consideram pertencerem a outras instituições.

Fazendo uma analogia ao que Silva (2007) aponta como sendo uma visão materialista da perspectiva crítica de multiculturalismo, pode-se pensar em quais processos institucionais, econômicos e estruturais estariam na base da construção de práticas de cuidado na educação. Segundo esta visão, a simples inclusão de expressões lingüísticas nos documentos oficiais não seriam suficientes para tal transformação. Seria preciso refletir também sobre muitos outros aspectos, e um deles, certamente, é quem é o professor de educação infantil, pensando-se na relação entre o que se espera que ele seja e o que os profissionais esperam ser.

A indefinição quanto à identidade do professor tem uma grave consequência: a não responsabilização e, na relação pedagógica, é preciso explicitar as responsabilidades, os direitos, os deveres.

Certamente, um dos fatores desta complexidade e da dificuldade em definir a identidade do professor está ligado às questões de gênero, pois conforme Oliveira (2008),

(...) a profissão de educadora de creche possui uma destinação de gênero muito clara: mulheres são recrutadas para realizar o papel de “substitutas das mães” (...), enquanto as mães trabalham fora, garantindo o cuidado e a assistência à infância (idem, p. 173 – grifos da autora).

Segundo Guacira Louro (2007), gênero é “(...) a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher (...)” (p.80) e, assim como etnia, nacionalidade, classe, é constituinte do sujeito - visto como tendo identidades que se transformam, que são múltiplas, plurais e até mesmo contraditórias. O sujeito é brasileiro, homem, negro etc., não se restringindo ao desempenho de papéis. Como gênero não é algo do qual a pessoa possa se despir, pensar em papéis seria muito simplista, pois eles seriam

(...) padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 2007, p. 24).

Mesmo sem a intenção de aprofundamento no assunto, considerou-se relevante apontar para o fato de que, conforme Oliveira (2008), educador de creche “é uma ocupação

que nasce no feminino e que está intimamente ligada às praticas conhecidas como ‘de cuidado’, que se diferenciariam do ensino” (SAPAROLLI, 1997 apud OLIVEIRA, 2008, p. 173 – grifos da autora).

As práticas humanas consideradas, pejorativamente, femininas como o cuidado foram consideradas empecilho à objetividade na compreensão e obstáculo à eficácia (BOFF, 2004).

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Nascimento et al. (2005b), o ato de cuidar aparece vinculado a um trabalho menor, sem prestígio ou reconhecimento; aparece também como uma obrigação dos que são explorados ou como delegação àqueles que têm menor grau de instrução.

Para Léa Tiriba (2005), o percurso feito pela educação infantil no Brasil é marcado pelo contraste entre assistência e educação, reflexo da oposição entre corpo e mente, razão e emoção da sociedade ocidental. A formação dos professores, e dos adultos em geral, não envolve o cuidar, o importante é ensinar, instruir. A razão tem mais prestígio no mundo ocidental comandado por homens, que trata a emoção como um valor menor. O cuidar está associado à emoção, ao feminino, por isso é específico da educação infantil, deixando de fazer parte da vida do indivíduo quando cresce.

No Brasil Império, quando havia solicitação para uma mulher trabalhar em algum Jardim de Infância os critérios para sua aprovação eram sua posição na sociedade, sua idoneidade e o fato de ser mãe ou ter irmãos menores, não importando se tinha algum tipo de formação que a qualificasse para o cargo.

Conforme Oliveira (2008), durante a década de 70 o critério da maternidade ainda persistia, pois, para ser pajem não era exigida qualquer qualificação, bastava ser mãe. Na década de 80, já era exigido que as ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) tivessem formação em nível de primeiro grau.

Em 1996, com a LDB 9.394, tornou-se obrigatória a formação em nível superior, embora ainda fosse admitida, até o final da década da educação (1996-2006), a formação em nível médio, na modalidade Normal. O artigo 62 da LDB determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de se adequar à legislação, a Prefeitura de São Paulo, como ocorreu em diversas outras cidades, ofereceu nos anos de 2002 a 2006 cursos de formação em nível

médio para as ADIs que ainda não possuíam este nível de escolaridades através do Programa ADI-Magistério e da sua posterior ampliação para o nível superior, transformando as ADIs em Professoras de Desenvolvimento Infantil. Ainda assim podemos encontrar, nos dias atuais, trabalhadores de creches sem a formação mínima exigida pela legislação (OLIVEIRA, 2008).

Além disso, os profissionais deste nível de ensino são, muitas vezes, discriminados por não possuírem formação específica e/ou por desempenharem papéis associados a funções não educacionais, como as de mães ou babás. Tenho observado que, em alguns lugares, pajens ou ADIs dividem espaço com professores. Nestes casos, normalmente, a divisão do trabalho segue a tradicional regra estabelecida pela dissociação entre saber e fazer, cabendo às pajens e ADIs as tarefas consideradas relativas ao cuidado, enquanto os professores encarregam-se da chamada educação.

Com a municipalização e a falta de recursos financeiros de muitos municípios, a utilização de monitores, assistentes, recreadores etc. tem aumentado, apesar das indicações legais em contrário. Esta utilização de profissionais não habilitados está descaracterizando o ensino de educação infantil. Atualmente, temos 30.000 auxiliares trabalhando em creches de São Paulo, sendo que 20.000 destes profissionais são professores responsáveis por salas. Nas pré-escolas, são 11.000 auxiliares, sendo 5.000 responsáveis por salas. Isso é a negação à educação de qualidade.⁴

Mais uma aproximação entre as áreas de educação e saúde: conforme Amorim (2005), na formação em enfermagem, tem-se ensinado o cuidado de modo não sistemático, sendo que há valorização de procedimentos técnicos e conteúdos.

Em educação a situação se agrava, pois muitas vezes prepara-se os profissionais para trabalhar com o que se considera serem conteúdos de ensino e o cuidado não é visto como tal. Fala-se muito em ludicidade e em jogos, mas em relação à especificidade da educação infantil, continua-se a pressupor que a incorporação dos conhecimentos adquiridos na família seja suficiente para a formação de professores.

Conforme Costa (2006), a formação deve ser pensada

(...) a partir de um conjunto de necessidades que sinalizam algumas competências possíveis do professor de Educação Infantil (...)

⁴ Informação obtida em palestra proferida por Rita Coelho (Coordenadora-geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica), no XIII Encontro Estadual dos Conselhos Municipais de Educação, realizado em Franca, SP, no dia 30 de julho de 2009.

relacionadas à formação teórica e racional para que se aja de maneira fundamentada e segura (...), além daquelas (...) relacionadas aos necessários vínculos afetivos (...) (idem, p. 83).

Geib (2001) também compartilha desta opinião, afirmando que “(...) o processo de formação profissional deve preparar o educando para cuidar do ser humano, (...) havendo necessidade de abrir espaço para o sensível, o convívio e a troca, sem descuidar da competência técnica e científica” (GEIB, 2001, apud ESPERIDIÃO e MUNARI, 2005).

Mesmo empreendendo tal busca, em muitas situações, ainda nos mantemos presos ao paradigma “racionalista-instrumentalista”, que imperou na sociedade moderna. Esta nova configuração, na qual as relações do homem com o tempo, com o espaço e com o conhecimento do mundo que o rodeia estão sendo revolucionadas, exige que a formação de professores priorize a reflexão sobre a práxis – ação/reflexão/ação, vista por Kosik (1986) como elaboração da realidade pela objetividade e subjetividade humanas - visando o constante desenvolvimento pessoal, profissional e da ação coletiva do ensinar e do aprender.

A tarefa de cuidar difere de outras tarefas do mundo globalizado, por inúmeras razões, não pode ser generalizada, não tem regras de conduta, é singular porque se refere às necessidades específicas de um indivíduo. Por esse motivo é mais complexa das que as atividades de mercado, sua lógica é diferente, não é objetiva, não é utilitarista. A repercussão também é distinta, como afirma Tiriba (2005), “cuidar é uma ação/atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado.”

Neste sentido, a educação tem importante papel nas possibilidades de transformação da sociedade, pois permite que, através da análise da realidade, saiamos do senso-comum, que segundo Moschcovitch (1988, p. 14-6), são “formas de um conformismo imposto pelo ambiente exterior (ideologia dominante) e por outros grupos sociais (...), estratos acumulados de idéias (...), herança cultural desagregada e banalizada”, caracterizado por sua adesão total a uma concepção de mundo elaborada fora dele e que funciona no plano da crença e da fé, pois “se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional e princípios e preceitos (...)” externos.

Com relação ao deslocamento do público para o privado, Burbules e Torres (2004) alertam para o fato de muitas empresas, de tão poderosas, estarem criando sistemas educacionais próprios e da “versão neoliberal da globalização” introduzir mecanismos de

mercado – como políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo etc. – na educação pública.

Tais mecanismos de mercado, associados à globalização de políticas, vêm acompanhando a forma de organização das sociedades há bastante tempo.

Estes mecanismos de mercado legitimam e são legitimados pelo discurso ideológico, que “tem um poder de persuasão indiscutível (...), nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”. E, por isso, “a preocupação (...) com a formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática dos que foram postos entre parênteses, teria de multiplicar-se” (FREIRE, 1999, p. 250 – grifos do autor).

Formar para a práxis é ampliar as possibilidades criadoras, transformadoras e humanizadoras da educação. E formar para o cuidado do ser humano pode ser o início de um novo paradigma.

Muito se tem falado que a criança aprende quando brinca, porém, conforme Kishimoto (2005), os cursos de formação não incluem o brincar entre seus objetos de estudo ou, quando o fazem, é insuficiente para a construção de competências dos futuros professores. De maneira análoga, pode-se refletir sobre a questão do cuidado que, apesar de estar sendo bastante discutido não tem sido incluído, como prática, nos currículos dos cursos de formação, integrando apenas a parte teórica.

Capítulo III

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (PEC)

1. PEC – FORPROF

O PEC - Formação Universitária (PEC – FORPROF) é um programa de formação presencial idealizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para, em atendimento ao proposto pela LDB 9394/96, formar, em nível superior, seus professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que possuam formação para o magistério em nível médio e que estejam em efetivo exercício docente.

A SEE-SP, em Resolução de 2002, afirmava que

(...) dentre os programas voltados para valorização dos docentes, destacasse o Programa de Educação Continuada (PEC), implantado em 1997; em 2001 foi implementado, através do PEC, o Programa Especial de Formação de Professores, com o objetivo de propiciar aos docentes de 1ª a 4ª série da rede estadual de ensino, formação em nível superior; para cumprimento dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases (...) (SÃO PAULO, 2002a).

Conforme Marisa Ferreira (2008), a SEE-SP propôs o PEC – FORPROF tomando como base a experiência da Universidade Eletrônica do Brasil, no Paraná, que teve tecnologias de comunicação e informação como suporte para a ação pedagógica.

O Programa foi desenvolvido pelas universidades paulistas USP, UNESP e PUC-SP para atender às necessidades de cerca de 10.000 professores das redes públicas de ensino do Estado de São Paulo com formação em nível médio (Magistério). Foi a maneira encontrada por estas instituições para, conforme indicação da SEE-SP, formar este grande número de professores com qualidade, em um período de dois anos e sem a necessidade de deslocar os profissionais de suas regiões de trabalho e moradia. (idem)

Ainda segundo a autora, no período compreendido entre 2001 e 2002, o Programa formou cerca de 6.500 professores da rede estadual de educação de São Paulo, que possuíam apenas formação de magistério em nível médio. O gerenciamento tecnológico e logístico do PEC – FORPROF ficou a cargo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) que, por sua vez, contratou a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV).

A autora destaca o caráter especial do programa, uma vez que o PEC é, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada, pois habilita em nível superior professores que já estejam em efetivo exercício na rede pública de ensino.

Também segundo Ferreira (2008), o curso - que possui organização curricular inovadora, envolvendo diferentes tipos de atividades e mídias, procurando superar uma organização linear do currículo - foi ministrado em 3.100 horas distribuídas de segundas a sextas feiras, durante 24 meses. Para tanto, foram montados 34 ambientes de aprendizagem localizados em diferentes municípios do Estado de São Paulo comportando uma média de duas turmas por turno – manhã, tarde e noite – com cerca de 40 alunos em cada.

2. PEC – MUNICÍPIOS

Tendo em vista as avaliações e resultados positivos do PEC – FORPROF e dado o interesse de diversos municípios, o Programa foi estendido a estas redes municipais de ensino através 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, que em sua Resolução SE 58, de 29/03/2002, autorizou a utilização do material didático elaborado para o PEC - Formação Universitária, assim como a “utilização dos recursos físicos e tecnológicos disponíveis na rede estadual”. À UNDIME-SP e aos municípios coube a responsabilidade pelos custos decorrentes de uma nova edição do programa (SÃO PAULO, 2002b).

Na 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.

A carga horária do programa PEC – Municípios totalizou 3.300 horas realizadas no período de 24 meses. No cômputo geral, foram acrescentadas 200 horas de atividades, em relação ao PEC – FORPROF, correspondentes à reorganização curricular necessária à inclusão dos conteúdos de Educação Infantil.

3. PEC – MUNICÍPIOS 2ª EDIÇÃO

Ainda respondendo ao interesse de diversas prefeituras, nos anos de 2006 e 2007, o Programa foi novamente oferecido aos professores destas redes municipais, por meio das mesmas parcerias entre a FDE, a UNDIME/SP e a SEE/SP. A Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) continuou respondendo pela gestão operacional do Programa (FERREIRA, 2008).

Na segunda edição do Programa, foram formados aproximadamente 1,7 mil professores, distribuídos em 53 turmas, em 26 ambientes de aprendizagem. O Programa teve o objetivo de formar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, das redes municipais de São Paulo, que estivessem em serviço, com pelo menos dois anos de efetivo exercício na rede pública, e que possuísem formação em nível médio, mesmo que não tivessem habilitação em magistério, conforme a Deliberação do CEE nº 49/2005, artigo 1º. Ao término do curso, os professores passaram a ter formação em nível superior com Licenciatura Plena em tais níveis de ensino.

3.1. Currículo

Conforme Ferreira (2008), o PEC – Municípios foi um “programa de formação proposto no âmbito das políticas educacionais de municípios paulistas” (p. 143) e é importante destacar o posicionamento político implícito no projeto, uma vez que o Estado de São Paulo e alguns de seus municípios escolheram arcar com o ônus – ou parte dele - da formação de seus professores, enquanto outros estados e municípios

(...) optaram por deixar a cargo dos professores a decisão por sua titulação em nível superior e mesmo onde e quando obtê-la, configurando a formação como responsabilidade individual dos professores, isentando o poder público de participação nesse âmbito (FERREIRA, 2008, p. 143).

Além disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental –, as Deliberações 12 e 13/2001 do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), a Resolução 58 da SEE-SP e a Proposta Básica do PEC – Formação Universitária Municípios (2003),

compõem o currículo prescrito do Programa, trazendo indicadores da opção político-administrativa e elementos do projeto curricular (FERREIRA, 2008).

Com base na Proposta Básica, os princípios do PEC – Municípios são:

1) O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores; 2) Os professores são agentes fundamentais na implementação das políticas educacionais; 3) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar; 4) A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo; 5) A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o programa; 6) O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados; 7) A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana (PEC, 2003).

Mesmo com as inovações relacionadas à integração curricular, Ferreira (2008) ressalta a ausência – e a provável impossibilidade, dada à magnitude do projeto - de dispositivos que garantissem a participação, tanto dos alunos-professores quanto dos professores tutores, assistentes e orientadores, na elaboração da Proposta Básica do Programa, na proposta pedagógica e no material didático. Ainda que tal participação fosse inviável, a sua falta deixou uma lacuna na realização de um currículo integrado, uma vez que distanciou os professores (tutores, assistentes e orientadores) do protagonismo, deixando-os como executores da proposta pedagógica.

3.1.1. Metodologia

O programa do PEC – em todas as edições – foi organizado em módulos interativos, compostos por temas e unidades, nos quais são utilizadas as diversas mídias e

desenvolvidas as atividades. É uma proposta de realização de um currículo integrado (FERREIRA, 2008).

Conforme a autora, as atividades desenvolvidas foram: 1) Videoconferência; 2) Teleconferências; 4) Trabalhos Monitorados, realizados com o acompanhamento de professores-tutores, professores assistentes e orientadores, de forma presencial ou via internet; 5) Oficinas Culturais (OC) realizadas, com o acompanhamento de professores-tutores, com o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos-professores; 6) Escrita de Memórias, atividades autobiográficas com o objetivo de conectar os novos conhecimentos às experiências anteriores, também com o acompanhamento de professores-tutores; 7) Estudos Independentes e Relatórios de Pesquisa, supervisionados por um professor orientador.

Tendo a SEE-SP autorizado a utilização dos recursos físicos e tecnológicos do PEC-FORPROF disponíveis na rede estadual (Rede do Saber), todos os ambientes de aprendizagem comportavam as modalidades de aprendizagem acima citadas.

Da mesma forma que no PEC-FORPROF, para atender os alunos-professores em todos estes ambientes de aprendizagem, a equipe de educadores era formada por: 1) Professores-tutores (PT): professores graduados, com experiência de atuação na rede, no Ciclo I, e que acompanhavam diariamente todas as atividades presenciais, sendo a figura integradora dos diferentes conteúdos e atividades; 2) Professores-orientadores (PO): professores, mestres ou doutores, que faziam acompanhamento presencial quinzenal ou mensal e que eram responsáveis pelo desenvolvimento do TCC junto aos alunos-professores; 3) Professores-assistentes (PA): professores, mestrados, mestres ou doutores, responsáveis por desenvolver, semanalmente, as atividades na WEB e nos ambientes digitais; 4) Videoconferencistas: responsáveis por ministrar as videoconferências; 5) Teleconferencistas: especialistas convidados para debater temáticas diversas no decorrer do curso.

Segundo as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, o currículo do PEC dá destaque para o conhecimento prévio dos alunos-professores, possibilitando a integração entre as experiências profissionais – através das Vivências Educadoras – e as experiências da vida cotidiana – através das Memórias (FERREIRA, 2008).

3.1.2. Material Didático

Dada a magnitude do Programa, assim como ocorreu na elaboração do projeto, o fato do material didático ter sido elaborado como um material único deixou a cargo dos professores – tutores, assistentes e orientadores - a aproximação da teoria à realidade de cada localidade.

Além disso, apesar do currículo do PEC – FORPROF ter sido organizado em torno de temas de trabalho - articulando a dimensão da prática profissional aos conteúdos trabalhados a fim de ampliar o olhar do professor -, nas duas edições do PEC – Municípios, os conteúdos relativos à Educação Infantil foram justapostos aos do Ensino Fundamental, prejudicando a integração entre os conhecimentos, de forma que

(...) a articulação dos conteúdos do programa ficou prejudicada, especialmente, no que se refere à inclusão dos conteúdos da formação do professor voltados para a Educação Infantil. Esse nível de ensino que, no PEC – Municípios, foi incluído posteriormente, foi agregado às atividades já definidas no currículo originalmente construído com foco no Ensino Fundamental (FERREIRA, 2008, p. 199).

A dicotomia, que vem sendo historicamente mantida, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pôde ser vista sendo repetida no desenvolvimento do currículo do PEC – Municípios, “seja porque essa era a condição para que os professores de Educação Infantil fossem incluídos neste programa de formação, seja porque essa dicotomia vem dominando as estratégias de organização curricular dos cursos regulares de formação de professores” (idem, p. 199).

A justaposição de conteúdos se deu por questões de ordem orçamentária, que inviabilizavam a re-elaboração do material didático. Desta forma, os conteúdos de Educação Infantil foram inseridos de acordo com as temáticas gerais e específicas da formação de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, já definidas nos módulos e temas. Tal situação colabora para a manutenção da

(...) mesma organização segmentada que se observa na universidade: há, de um lado, os conteúdos do Ensino Fundamental e, de outro, os da Educação Infantil, em geral menos enfatizados, especialmente se pensarmos as especificidades da creche. Essa cisão também se repete na

constituição dos grupos de professores e ‘especialistas’, que praticamente fazem constituir ‘campos disciplinares’ de um e outro nível de ensino, configurando ‘disciplinas’ de Educação Infantil e ‘disciplinas’ de Ensino Fundamental (idem, p. 164).

O material do PEC está dividido em quatro tipos: Módulos Interativos, Vivências Educadoras, Memórias e Oficinas culturais, que são trabalhados de forma concomitante.

A. Binômio cuidar/educar no material didático

Os princípios que norteiam o Programa aparecem também no material didático impresso fornecido aos alunos-professores, no qual a concepção implícita é a de que a criança necessita de um atendimento que promova a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais.

Desta forma, as alunas-professoras pesquisadas tiveram contato, durante o curso, com concepções de educação e cuidado coincidentes com aquelas que aparecem no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), segundo as quais

Cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta (BRASIL, 1998, v. 1, p. 18).

Em diversos trechos do material específico para a Educação Infantil, podemos encontrar a associação entre cuidar e educar, mas isso não acontece de maneira homogênea ao longo das temáticas abordadas.

Sem a intenção de fazer uma análise do material disponibilizado no PEC, foram levantados alguns exemplos da pluralidade do termo *cuidado* também presente no material didático do curso. Procurou-se observar as situações nas quais a palavra *cuidado* aparece explícita ou implicitamente no material.

No módulo 1, os temas 1, 3 e 4 intitulados respectivamente “A identidade do professor, o contexto da formação continuada, a experiência do Programa e sua concepção educacional”, “O contexto da formação/atuação profissional, primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades” e “Fundamentos da prática educativa”, não têm nenhuma parte dedicada à Educação Infantil e,

conseqüentemente, a palavra *cuidado* não aparece O mesmo acontece nos temas 1 e 3 do módulo 3, dedicado ao Currículo.

Já no módulo 1, tema 2 – “A educação continuada e o processo de construção da identidade do professor” -, são apontadas algumas modificações pelas quais a Educação Infantil vem passando e o RCNEI é apresentado como um documento no qual há reflexões sobre estas modificações. Segundo o texto, o RCNEI afirma que o assistencialismo e a educação compensatória marcaram o atendimento institucional à criança pequena ao longo da história e que, para alterar tal situação, é necessário assumir as especificidades da Educação Infantil e repensar o que entendemos por infância, a forma como vemos as relações entre classes sociais e o papel do Estado e da sociedade com relação à criança pequena. São defendidas práticas de cuidado que oportunizem a construção da autonomia ao possibilitarem o aprendizado sobre

(...) o **cuidado de si, do outro e do ambiente**. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta (SÃO PAULO, s.d., a, p. 37- grifos nossos).

No mesmo módulo é abordada a questão do perfil do professor de Educação Infantil. O material aponta para o fato de que, do ponto de vista dos próprios educadores, o professor deve ser um profissional que, além de ter calor humano, disponibilidade para cuidar e educar, paciência, sensibilidade, energia e criatividade, precisa ter amplos conhecimentos sobre a criança. “É importante também adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos para realizar intervenções educativas adequadas que respeitem o modo de ser da criança” (DIAS, s.d., p.39).

No módulo 2, tema 1, podemos encontrar definições de educar e de cuidar, consoantes com o RCNEI, segundo as quais

Educar significa ‘proporcionar situações de cuidados, brincadeiras que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos da realidade social e cultural’. O **cuidado** é compreendido na instituição de Educação Infantil como parte integrante da educação,

‘embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica’, envolvendo conhecimento e cooperação de outras áreas (SAISI, s.d., p.110 – grifos nossos).

A autora enfatiza ainda que o Referencial coloca as funções de educar e cuidar como necessárias, não fazendo diferenciação entre instituições que cuidam de crianças pequenas (0 a 3 anos) e as que cuidam das maiores (4 a 6 anos), assim como entre seus profissionais. Acrescenta ainda que tais funções devam seguir um padrão de qualidade.

Mais adiante, no mesmo módulo, há a afirmação de Lenira Haddad (s.d.) de que este papel socializador das instituições de Educação Infantil seja uma tendência reafirmada pela idéia de que os cuidados com a primeira infância devam ser compartilhados entre família e Estado. A unidade entre educação e cuidado implica na aceitação da multifuncionalidade das instituições que cuidam da pequena infância, deixando em pé de igualdade todas as dimensões das necessidades das crianças, de suas famílias e da sociedade.

No módulo 2, tema 2, unidade 2.2, Ferreira (s.d.) coloca que a ida do bebê para a creche ainda é alvo de opiniões diversas, pois muitas vezes a pertinência ou legitimidade deste cuidado não está muito clara, oscilando entre o caráter substitutivo e o complementar à família.

Para a autora, frases como “Mãe que é mãe não coloca seu filho na creche”, fundamentadas na crença de que o cuidador ideal para o bebê seja a família e preferencialmente a mãe, não encontram eco apenas no senso-comum como também são respaldadas por algumas teorias psicológicas, como a Teoria do Apego, de Bowlby. Tal teoria afirma que o essencial para bebês e crianças pequenas é um relacionamento carinhoso com a mãe ou mãe-substituta. Em contraposição, a autora apresenta também teorias que criticam a naturalização da relação mãe-bebê e a idéia de instinto materno.

Em razão de tantas ambigüidades, a autora afirma ser importante que o profissional da Educação Infantil aprimore seu trabalho de **acolhimento** da criança e da família, fazendo da creche um local de educação e cuidado, em parceria com as famílias.

No módulo 2, tema 3, há referência à desvalorização das atividades de cuidado, como tendo menores salários e status em relação às atividades chamadas educativas. “Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar, e quem cuida não se considera apto para educar, como se essa cisão fosse possível” (ROSSETTI-FERREIRA, s.d., p. 48).

A autora aponta para o fato de que “(...) todas as crianças precisam, em momentos diversos, de algum **cuidado especial**, adequado a suas necessidades individuais”, mas que as professoras não estão preparadas para este cuidado, acreditando que sua função é apenas “(...) ensinar saberes especificados no currículo escolar”. Indica ainda que quando elas se dispõem a cuidar, o fazem sem considerar a participação da criança neste processo, sem a possibilidade de construção da **identidade** do educando. Acredita que a relação entre cuidado e educação seja um tipo de “filosofia de atuação”, devendo permear todo o currículo. Finaliza afirmando que os robôs podem substituir o ser humano em diversas tarefas, mas não nas do cuidar, tornando importante a preparação das crianças para cuidar (idem, p. 48-9 – grifos meus).

Continuando no módulo 2, tema 3, o material aborda a questão da relação entre família e creche. Em texto de Dahlberg, Moss e Pence (s.d.), fala-se da possibilidade da instituição de educação infantil tornar-se um fórum na sociedade civil, trazendo para a discussão com as famílias questões como a “reconstrução de um governo que proporcione o bem-estar dos cidadãos”, implicando em reflexões sobre o que querem para seus filhos, quais cuidados são proporcionados para as crianças enquanto os pais trabalham etc. (p. 83) Para Oliveira et al. (s.d.), uma vez que a idéia de que competem à família os cuidados com as crianças pequenas ainda está muito arraigada socialmente, o diálogo entre estas duas instituições é fundamental para, dentre outras coisas,

(...) determinar o que deve ser responsabilidade da creche e o que deve ser responsabilidade da família. (...) Nesse sentido, é fundamental que principalmente a educadora se posicione como profissional na relação, e não alguém que se propõe a substituir a mãe na ausência desta (idem, p. 87-8).

O tema 6, do módulo 2, sobre Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde, inclui uma unidade, intitulada “Ciências e Educação Infantil: espaço integrador entre cuidado, educação e cidadania”, na qual há valorização de atitudes científicas como a observação, o questionamento e a discussão. Há também referência ao estabelecimento de hábitos de cuidado com a própria saúde, abordando principalmente atividades relacionadas à alimentação.

Corpo, movimento, sexualidade e saúde são os assuntos principais do tema 9 do módulo 2. Neste tema há uma unidade dedicada à educação infantil que trata, dentre outras coisas, dos cuidados com a saúde das crianças.

No tema 2 do módulo 3, a unidade dedicada à Educação Infantil convida os alunos-professores a refletirem sobre a organização de uma proposta pedagógica para a criança pequena. Dentre outros aspectos relevantes, solicita-se que os alunos-professores reflitam sobre o projeto de sociedade e de cuidado/educação da criança que objetivam em seus trabalhos.

Em diversas partes do material o cuidado aparece implicitamente, sem que se possa encontrar menções à *palavra cuidado*. Em texto de Nicolau (s.d.), por exemplo, fica implícito que a questão da adaptação da criança ao ambiente escolar é um tipo de cuidado. No material do módulo 2, Tema 4, dedicado à Língua Portuguesa, no Tema 5 (Matemática) e no Tema 8 (Arte e Educação), o cuidado aparece implícito na ludicidade, na criação de ambiente aconchegante e na preocupação com as experiências significativas. No módulo 2, tema 7 – Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética -, há preocupação com a escuta atenta das histórias de vida de cada educando e sua família, com a consideração das necessidades de cada criança, e com a organização dos espaços e tempos pensando na criança.

Como podemos perceber, nos temas dedicados ao que poderíamos denominar de disciplinas não foi possível encontrar, explicitamente, menções à palavra cuidado, com exceção dos temas relativos à saúde, nos quais se aborda o cuidado com a saúde, com a higiene e com o próprio corpo. Apesar do termo *cuidado* não ter sido mencionado sempre, o conceito esteve permeando todo o material na integração entre cuidar e educar, sem que precisassem ser denominados o tempo todo, indicando que o cuidado não se concretiza simplesmente em ações, mas em *atitudes de cuidado*.

Capítulo IV

A PESQUISA DE CAMPO

1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Estando na posição de tutora do PEC-Municípios 2ª edição, pudemos notar que, para algumas alunas, que também eram professoras de Educação Infantil, o termo *cuidado* poderia ter vários significados.

Desta observação surgiram as questões: como o cuidado é percebido pelas alunas-professoras, tanto como professoras de Educação Infantil quanto como alunas do PEC? Existe diferença de conceito entre cuidado dispensado a crianças e aquele direcionado a adultos?

Assim, esta pesquisa tem por objetivo buscar significados e compreender o sentido das práticas de cuidado para professores de Educação Infantil que foram, também, alunos do PEC-Municípios 2ª edição, além de buscar refletir sobre uma possível re-significação do conceito de cuidado e sobre formas de incluí-lo na realidade escolar.

Primeiramente, recorreu-se a textos e documentos acerca do cuidado, do profissional de Educação Infantil e do PEC – Municípios com o intuito de buscar embasamento para o trabalho.

Após algumas leituras iniciais, partimos para a pesquisa de campo, foco principal do trabalho. O *locus* da pesquisa já havia sido definido quando o objetivo da pesquisa foi delimitado: o PEC-Municípios 2ª edição. Desta forma, este trabalho é uma pesquisa prático-teórica de natureza qualitativa embasada em estudo bibliográfico, documental e de campo.

Como não seria viável a realização do trabalho com todos os alunos-professores, de todos os pólos, fizemos uma seleção e, para tanto, foram utilizados alguns critérios.

O primeiro pólo escolhido foi aquele onde as questões surgiram – o pólo em que era tutora. Este pólo ficava na região metropolitana da cidade de São Paulo, aqui denominado Região Metropolitana A⁵, e atendia alunos-professores de duas cidades desta região, mas com algumas características diferentes. O grupo da Região Metropolitana A era composto apenas por professores, enquanto no grupo da Região Metropolitana B podíamos encontrar também auxiliares – ali chamados de educadores. Além disso, este

⁵ Os nomes dos pólos foram suprimidos com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

pólo possuía um aluno-professor do sexo masculino, coisa rara nos grupos do PEC, mas que ao final, não aderiu à realização dos questionários.

Os outros pólos também não foram escolhidos ao acaso; buscou-se selecionar pólos de regiões distantes umas das outras. Optou-se por um pólo de uma região central e outro da periferia da cidade de São Paulo.

A seleção dos alunos-professores que participariam da pesquisa foi feita pelo sistema de adesão. Para conhecer melhor as características do grupo de pesquisados e sua visão acerca do cuidado na Educação Infantil, escolheu-se, como instrumento de pesquisa inicial, o questionário.

Como os tópicos a serem perguntados não eram muitos, admitiu-se a possibilidade de se utilizar questões abertas e mistas para dar maior liberdade de resposta aos participantes da pesquisa, permitindo que o pesquisador mapeasse melhor o grupo.

Em março de 2008, foi entregue para o tutor de cada um dos pólos um pacote com 30 questionários, sendo solicitado que perguntassem aos alunos-professores quem gostaria de colaborar com a pesquisa. O tutor foi instruído a aplicar o questionário (Apêndice E) para todo o grupo de uma vez, na própria sala de aula. Dos 150 questionários distribuídos, obtivemos um retorno de 63, representando 42%.

Os questionários tinham o objetivo de fazer um levantamento do perfil dos alunos-professores e da sua visão sobre o *cuidado*. Tendo sido elaborados com base nas primeiras leituras sobre o assunto, possuíam questões sobre gênero, religião, idade, formação, tempo de atuação na área educacional, nível de ensino de atuação, razão pela qual escolheu a área educacional, quantidade de filhos, ocupações anteriores, tempo de atuação e percepção sobre o cuidado na educação infantil.

Pensando em possíveis necessidades futuras, uma vez que o PEC estava para acabar, adicionou-se aos questionários um espaço no qual os alunos-professores pudessem indicar seus e-mails e telefones para um possível contato posterior, caso tivessem esta disponibilidade.

Com base nas respostas aos questionários, foram elaboradas as questões para a entrevista semi-estruturada. Tendo percebido que algumas respostas, dadas nos questionários, acerca do significado do cuidado na educação infantil não davam pistas sobre a forma como isso acontecia na prática, as três questões das entrevistas buscavam compreender o sentido do cuidado e como ele se dava na prática dos alunos-professores tanto na posição de professores, quanto na de alunos.

As entrevistas, também realizadas pelo sistema de adesão, foram feitas com alunas-professoras do pólo da região metropolitana da cidade de São Paulo, que já haviam respondido ao questionário. Este pólo foi escolhido em função da facilidade de acesso aos dados, uma vez que a pesquisadora era tutora deste pólo, mas também – e principalmente – em razão deste município não ter aberto vagas para que ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) pudessem participar do curso, indicando que aí ainda pode existir diferenciação entre os profissionais de cuidados e os de educação.

As entrevistas, realizadas em abril de 2008, foram feitas no próprio pólo, mas em local separado das outras alunas-professoras. Foram seis entrevistas, todas gravadas e, depois, transcritas (Apêndice G). Todas foram realizadas individualmente, com exceção da de número 2, que foi realizada em um grupo de três alunas-professoras, para que pudesse ser verificado qual seria a melhor forma de realização. Ao contatar-se que esta forma de entrevista, ao invés de ampliar as respostas com as possíveis discussões entre elas, deixou as professoras inibidas e reduziu os comentários, decidiu-se que as entrevistas restantes seriam realizadas individualmente e que a entrevista nº 2 seria descartada.

Os dados obtidos nos questionários foram agrupados por pólos, com o objetivo de facilitar a observação de semelhanças e diferenças entre eles. Foram organizados em quatro regiões: Central, Metropolitana A, Metropolitana B e Periferia. As regiões Metropolitana A e Metropolitana B não foram reunidas em um único grupo em função de seus alunos serem provenientes de municípios diferentes, com características diferentes. No pólo da Periferia de São Paulo os dados puderam ser agrupados, uma vez que todos os alunos eram de uma mesma Rede Municipal.

As questões 12 (Porque optou pela profissão na área da educação?) e 13 (Para você, o que é cuidado na educação?) dos questionários foram transcritas aqui exatamente como as alunas-professoras responderam e as três questões das entrevistas foram transcritas na íntegra. Em ambos os casos, as respostas foram agrupadas por pólos.

Foi realizada, então, a análise de conteúdo com uso de categorias. Todo o material coletado foi compilado em quadros com as análises de conteúdo (Apêndices H, I, J, K e L). Inicialmente foram levantadas as Unidades de Significado nas respostas das alunas-professoras para, em seguida ser realizada a Análise Compreensiva de cada resposta e o levantamento das categorias. No Quadro 3, reagrupamos as análises compreensivas, com o objetivo de facilitar a visualização de possíveis convergências e divergências. As Unidades de Significado são as partes consideradas relevantes – para o pesquisador - para aquela

pergunta. A Análise Compreensiva é uma leitura da pesquisadora, reunindo as Unidades de Significado de cada resposta em um único texto. 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.

Chegou-se a 10 categorias referentes à razão pela qual as alunas-professoras optaram pela profissão na área da educação: acaso, conveniência, conveniência +, gostar de criança, gosto/identificação, idealismo, influência, profissão/área, realização pessoal e vocação, conforme a Tabela 10. Com reação ao cuidado, foram encontradas 13 categorias; todavia, nem todas apareceram nas quatro questões: abrangente, assistencialismo, relação cuidar/educar, desenvolvimento/formação, especificidade da educação infantil, humanismo, maternagem, não-assistencialismo, prazer, relação afetiva, relação com aprendizagem, respeito, vínculos, zelo/bem-estar.

A seguir, cada uma das categorias foi analisada, relacionando-se os discursos das alunas-professoras ao referencial teórico.

2. DADOS OBTIDOS

2.1. Caracterização das participantes da pesquisa:

O perfil das alunas-professoras pesquisadas foi levantado com base nas respostas às questões de números 1 a 12 do questionário.

Todos os 63 pesquisados eram do sexo feminino. Destas, 46 eram casadas (73,01%) e apenas seis eram solteiras (9,52%); as restantes (17,47%) eram divorciadas, casadas ou viúvas. Também do total de pesquisadas, 55 (87,3%) tinham filhos. Observando-se cada pólo separadamente, as alunas-professoras que tinham filhos também eram maioria em todos eles.

Com relação à função exercida na escola pela aluna-professora (questão 8), como já dissemos anteriormente, o pólo 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 pólos pesquisados só encontramos professoras.

Como indica a Tabela 1, das 63 alunas-professoras, 28 delas (44,44%), tinham entre 40 e 49 anos de idade. Esta era a faixa etária predominante em todos os pólos, com exceção da região Metropolitana B, onde a maioria das alunas-professoras pesquisadas (57,14%) tinha entre 30 e 39 anos de idade.

Isso condiz com os dados obtidos no material complementar distribuído a professores e alunos do PEC – Municípios 2ª edição, segundo o qual 99% dos alunos-professores eram do sexo feminino e 36% tinham entre 41 e 50 anos de idade.

Tabela 1: Questão 3 - Idade

Pólos	FAIXA ETÁRIA						n
	20-29	30-39	40-49	50-59	Acima de 59	NR	
Região Metropolitana A	3	7	9	1	0	2	22
Região Metropolitana B	0	4	1	0	0	2	7
Região Central	0	2	7	5	1	0	15
Periferia	0	5	11	3	0	0	19
TOTAL	3	18	28	9	1	4	63

NR = não respondeu

n = nº de participantes da pesquisa

No pólo da Região Central de São Paulo pudemos encontrar a única aluna-professora com idade acima de 59 anos, representando 1,59% do total de pesquisados. A Região Metropolitana A foi a única a abrigar representantes (três) na faixa etária entre 20 e 29 anos, perfazendo 4,76% do total de alunas-professoras pesquisadas.

A média de idades das alunas-professoras era de: 39,05 na Região Metropolitana A; 35,2 na Região Metropolitana B; 48,6 na Região Central e 44,47 anos no pólo da Periferia de São Paulo.

Ao elaborarmos uma questão aberta sobre religião (Questão 4, Tabela 2) tínhamos o objetivo de permitir que as alunas-professoras declarassem sua religião livremente. Obtivemos as respostas Católica, Cristã, Evangélica, Espírita, Ecumênica e Protestante. Para efeito de análise, algumas respostas foram agrupadas por nós: cristã, evangélica e protestante formaram a categoria “protestante”. Assim, conforme a Tabela 4, de todas as pesquisadas, 53,97% (34 alunas-professoras) se declarou católica e 17 (26,98%) se declararam protestantes. Por pólos, a religião católica foi maioria em três deles: nos pólos da região central e da Periferia, uma média de 65% das professoras se declarou católica; no pólo da Região Metropolitana B, 85,71% delas responderam que eram católicas. Porém, no pólo da Região Metropolitana A apenas seis professoras eram católicas (27,3%), enquanto 10 delas se declararam protestantes, representando 45,45%.

Tabela 2: Questão 4 – Religião

RELIGIÃO								
Pólos	Católica	Cristã	Evangélica	Espírita	Ecumênica	Protestante	NR	n
Região Metropolitana A	6	2	7	2	1	1	3	22
Região Metropolitana B	6	0	1	0	0	0	0	7
Região Central	10	1	1	1	0	1	1	15
Periferia	12	2	1	4	0	0	0	19
TOTAL	34	5	10	7	1	2	4	63

NR = não respondeu

n = n° de participantes da pesquisa

A questão 6 era dividida em três itens: formação no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Esta pergunta tinha como objetivo esclarecer em qual modalidade de ensino a formação das alunas-professoras vinha sendo realizada. Porém, acreditamos que as pesquisadas tiveram outro entendimento, não se atendo à modalidade de ensino e respondendo apenas qual tinha sido a última formação realizada. Desta forma, as respostas aos dois primeiros itens da questão 6 serão descartadas, uma vez que 65,01%

das pesquisadas não responderam sobre a formação no Ensino Fundamental e uma média de 44,05% não responderam sobre a formação em nível médio.

Com relação à questão sobre a formação em Nível Superior (Tabela 3), 19 alunas-professoras (30,16%) responderam ter formação em nível superior, sendo que oito delas escreveram “Pedagogia” ao lado da resposta. Porém, em levantamento prévio realizado com os tutores dos pólos, constatou-se que apenas duas alunas-professoras (3,17% de todas as pesquisadas), do pólo da Região Metropolitana A, tinham formação em Nível Superior e, certamente não era em Pedagogia, caso contrário não estariam fazendo o PEC. Podemos perceber o quão valorizada a formação do PEC estava sendo para estas professoras, que já consideravam o curso em andamento como graduação concluída.

Estes dados também são compatíveis com os obtidos no material complementar distribuído a professores e alunos do PEC – Municípios 2ª edição, no qual pudemos constatar que apenas 3% dos alunos-professores tinham formação em nível superior.

Tabela 3: Questão 6c. Formação no Ensino Superior

Pólos	Universitária	Pedagogia	n
Região Metropolitana A	3	7	22
Região Metropolitana B	0	0	7
Região Central	6	1	15
Periferia	2	0	19
TOTAL	11	8	63

n = nº de participantes da pesquisa

A Tabela 4 abaixo mostra que, do total de alunas-professoras, nenhuma atuava no Ensino Fundamental II, apenas duas (3,17%) atuavam exclusivamente no Fundamental I, 54 (85,71%) atuavam apenas na Educação Infantil e sete (11,11%) atuavam em ambos os níveis de ensino. Podemos notar também que 17 alunas-professoras (26,98%) acumulavam cargos, seja em ambos os níveis de ensino ou nas duas faixas etárias da educação infantil. Em função deste acúmulo de cargos, a soma das alunas-professoras que atuavam em cada faixa etária é superior ao número total de pesquisadas.

Para efeito de análise, apesar de não ter 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 (61,9%) atuavam na creche e 32 (50,79%) atuavam pré-escola. Observando-se cada pólo separadamente, na Região Metropolitana A, a maioria

das alunas-professoras trabalhava na pré-escola, enquanto nos outros pólos, a maioria atuava na creche.

Tabela 4: Questão 7 - Atuação: E. Fundamental I/E. Fundamental II/E. Infantil/0 a 3 anos; 4 a 5/6 anos

NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO								
Pólos	Apenas no Ensino Fundamental		Apenas na Educação Infantil			Em ambos os níveis		n
	I	II	0 a 3	4 a 5/6	Ambos	FI e 0 a 3	FI e 4 a 5/6	
Região Metropolitana A	0	0	3	16	1	0	2	22
Região Metropolitana B	2	0	1	0	3	0	1	7
Região Central	0	0	9	1	3	1	1	15
Periferia	0	0	13	1	3	2	0	19
TOTAL	2	0	26	18	10	3	4	63

n = nº de participantes da pesquisa

Com relação à questão 9, podemos observar na Tabela 5 que a média de todas as alunas-professoras pesquisadas era de 14,35 anos de experiência no magistério. Nota-se também que, na soma dos pólos, há um predomínio de alunas-professoras (33,33%) com experiência no magistério entre 16 a 20 anos.

Tabela 5: Questão 9 - Tempo de experiência

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO (em anos)								
Pólos	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	mais de 25	NR	n
Região Metropolitana A	5	8	1	5	2	1	0	22
Região Metropolitana B	0	1	6	0	0	0	0	7
Região Central	1	1	2	9	2	0	0	15
Periferia	0	3	1	7	6	1	1	19
TOTAL	6	13	10	21	10	2	1	63

NR = não respondeu

n = nº de participantes da pesquisa

O Quadro 1, a seguir, indica a classificação das ocupações que apareceram na pesquisa. As categorias utilizadas foram baseadas na classificação de Carvalho (1999). Conforme a autora, as ocupações manuais não especializadas envolvem empregados domésticos e de condomínios (zeladores, motoristas, porteiros, jardineiros, vigias e seguranças); as ocupações manuais especializadas englobam mecânicos, motoristas de

máquinas, técnicos e assemelhados; as ocupações não manuais de baixo prestígio social - exigência de formação escolar máxima de segundo grau – envolvem, dentre outras, vendedores, bancários e funcionários públicos; as ocupações não manuais de médio e alto prestígio (exigência de formação escolar em nível superior ou que possuem amplo prestígio na sociedade) são entendidas pela autora como envolvendo empresários, advogados e professores.

O quadro a seguir foi elaborado por nós procurando-se adequar as respostas obtidas na questão 10 (trabalhos anteriores, que não tenham sido em educação) às categorias propostas por Carvalho (1999). A ocupação “dona de casa”, que não constava da classificação elaborada pela autora, foi colocada em uma categoria separada, pois em nosso entender não se enquadraria entre as ocupações profissionais, por ocorrer na área privada.

Quadro 1: Classificação das ocupações

	Categorias	Ocupações
1	Ocupações manuais não especializadas	Empregada doméstica, babá, pajem, agricultor, lavadeira, feirante.
2	Ocupações manuais especializadas	Metalúrgica, industriária.
3	Ocupações não manuais de baixo prestígio social	Vendedor, operador de tele-marketing, comerciante, balconista, recepcionista, bancário, digitador, operador de caixa, auxiliar de contabilidade, setor de cadastro, atendente, auxiliar de montagem, auxiliar de secretária, auxiliar de escritório, serviços gerais, inspetor de alunos, montador de TV, auxiliar de RH, auxiliar de laboratório, ascensorista, estoquista, repositora, atendente de enfermagem, informática, projetista, tesoureira.
4	Ocupações não manuais de médio e alto prestígio (exigência de formação escolar em nível superior ou que possuem amplo prestígio na sociedade)	Advocacia, Serviço Social.
5	Ocupação não profissional	Dona de casa

A questão 10, relativa aos trabalhos anteriores que não em educação, admitiu múltiplas respostas, uma vez que uma mesma aluna-professora poderia ter tido mais de uma ocupação anterior ao magistério. Desta forma, a somatória das ocupações relativas a cada pólo não é igual ao número de pesquisados.

A tabela a seguir foi elaborada com base no Quadro 1 e indica que 13 alunas-professoras (20,63%) não tiveram nenhum tipo de trabalho anterior ao magistério e que, dentre as 46 alunas-professoras que tiveram alguma ocupação anterior ao magistério (73,01%), a média de ocupações foi de 1,36 por pessoa. Indica também que, em todos os pólos, havia um predomínio de ocupações não manuais de baixo prestígio social (66

respostas, representando 76,74%). Nota-se ainda que, dentre as ocupações manuais não especializadas, como balconista, operador de tele-marketing e serviços gerais, o pólo da Periferia da cidade de São Paulo abrigava o maior número de alunas-professoras que haviam tido este tipo de ocupação (81,82%).

Tabela 6: Questão 10 - Trabalhos anteriores (que não em educação)

Ocupações	Pólos				
	Região Central	Região Metropolitana A	Região Metropolitana B	Periferia	Total
Ocupações manuais não especializadas	1	1	0	9	11
Ocupações manuais especializadas	1	1	1	3	6
Ocupações não manuais de baixo prestígio social	16	27	3	20	66
Ocupações não manuais de médio e alto prestígio	1	1	0	0	2
Ocupação não profissional	0	1	0	0	1
TOTAL	19	31	4	32	86
Nenhum	3	5	2	3	13
Não Respondeu	1	0	1	2	4
n	15	22	7	19	63

n = nº de participantes da pesquisa

Como indica a Tabela 7 a seguir, 24 das 41 alunas-professoras que responderam a questão (58,54%) possuíam tempo de experiência fora do magistério inferior a cinco anos. Por pólos, esta predominância se mantém em todos, com exceção da Região Metropolitana A, onde 40% das pesquisadas trabalharam de 6 a 10 anos fora da educação. O tempo médio de experiência fora do magistério (5,68 anos) é inferior ao tempo médio de experiência no magistério (14,35 anos).

Conhecer as razões pelas quais alunas-professoras escolheram trabalhar na área da educação também faz parte da caracterização destas profissionais, uma vez que apontam para as ligações que elas estabelecem com sua profissão, dando sentido a seu fazer. Após a análise das respostas das pesquisadas, foram definidas 10 categorias: *acaso*, *conveniência*, *conveniência +*, *gosto por crianças*, *gosto/identificação*, *idealismo*, *influência*, *profissão/área*, *realização pessoal e vocação*, conforme a Tabela 8 (elaborada com base no Quadro 4, Apêndice H)

Tabela 7: Questão 11 - Tempo de experiência fora do magistério

TEMPO DE EXPERIÊNCIA FORA DO MAGISTÉRIO (em anos)											
	menos de 1	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	mais de 25	toda a infância	nenhum	NR	n
Região Metropolitana A	4	4	6	0	0	1	1	0	4	2	22
Região Metropolitana B	0	2	1	0	0	0	0	0	2	2	7
Região Central	0	3	3	3	2	0	0	0	3	1	15
Periferia	6	3	0	1	0	0	0	1	3	5	19
TOTAL	12	12	9	4	2	1	0	1	13	9	63

NR = não respondeu

n = n° de participantes da pesquisa

Tabela 8: Questão 12 – Porque optou pela profissão na área da educação?

CATEGORIA	POLO				Total
	Região Central	Região Metropolitana A	Região Metropolitana B	Periferia	
1. Conveniência (horário, oportunidade, falta de opção, salário, não exigência de formação)	2	6	0	6	14
2. Conveniência + (foi a primeira razão, mas não a única)	1	2	1	2	6
3. Gosto/identificação (em geral, pela área, pela profissão, pelo ensino, pela educação)	6	7	1	3	17
4. Gostar de criança (gostar, ter empatia)	2	3	1	7	13
5. Realização pessoal (felicidade, prazer, vontade, realização, sonho)	3	3	4	3	13
6. Idealismo (querer ajudar, transformar, contribuir)	3	5	1	2	11
7. Profissão/área (valorização, crença, importância)	2	4	0	4	10
8. Influência (ou exemplo de familiares/conhecidos)	2	3	2	2	9
9. Vocação (vocação, paixão, encantamento)	2	4	0	2	8
10. Acaso	1	0	0	0	1
Não respondeu	0	0	1	0	1
Total de respostas	24	37	11	31	
n	15	22	7	19	63

n = n° de participantes da pesquisa

Nas análises abaixo, os percentuais referem-se ao total de entrevistadas e não ao total de respostas.

A categoria *conveniência* foi dividida em duas: *conveniência* e *conveniência* +. A primeira engloba as respostas que mencionavam horário, oportunidade, falta de opção, salário e/ou não exigência de formação. A segunda também incluía estas questões, mas não como razão única para a escolha (como podemos observar abaixo, nos discursos das alunas-professoras 1 e 20). Separadamente, representam 22,22% e 9,52% respectivamente, mas somando-se as duas categorias, encontramos a categoria mais citada, com 20 respostas, representando a opinião de 31,75% do total de pesquisadas.

Estas categorias parecem apontar para o fato de que o magistério seja uma carreira “apropriada” para mulheres, permitindo-lhes conciliar as incumbências de professora a outros trabalhos, assim como forma de rápida ascensão social, uma vez que é uma possibilidade de trabalho que não exige muito tempo de formação, como mostra alguns dos discursos das alunas-professoras:

(1)⁶ A princípio por pura sobrevivência...

(13) Porque voltei a estudar e esse trabalho me possibilita trabalhar meio período.

(14) Por estar desempregada na época e ter surgido esta oportunidade.

(16) Por falta de condições financeiras.

(20) A princípio ... por falta de opção.

(22) ... foi a única opção que tive

(32) Por motivos financeiros.

(34) ... se trabalhava poucas horas e o salário razoável.

(46) ... prestei para “Pajem” que não exigia o magistério.

(53) Foi uma oportunidade que surgiu...

Se fizermos a associação entre a ocupação anterior ao magistério e a razão pela qual escolheu trabalhar na área da educação, podemos perceber que, no pólo da Periferia da cidade de São Paulo, das 19 pesquisadas, nove (47,37%) tiveram alguma ocupação manual não especializada (que inclui empregada doméstica, babá e feirante, por exemplo). E das mesmas pesquisadas, seis (31,58%) disseram ter escolhido trabalhar em educação por

⁶ O número diante de cada uma das frases indica o número das alunas-professoras, conforme o Apêndice H.

conveniência, categoria que abrange razões como: flexibilidade de horários, oportunidade de trabalho, falta de opção, salário e não exigência de formação.

Campos (2002) nos diz que a feminização do magistério pode ser notada desde o final do século XIX, quando a profissão é considerada notadamente feminina, mal remunerada, desprestigiada e com baixo nível de qualificação. E, como já citado anteriormente, a mulher aceitou o discurso de que o magistério seja uma “profissão doméstica” como forma de se inserir no mundo do trabalho.

Apontam também para o que Nascimento et al (2005b) chamam de “escolhas possíveis”: fatores externos, como falta de recursos e inexistência de alternativas de estudos, influenciando a escolha da profissão.

Outro fator externo é a *influência*, categoria na qual nove (14,28%) alunas-professora disseram terem sido marcadas por modelos ou influência de professores. Destacamos alguns discursos:

(5) Minha mãe era professora rural, então encantada em vê-la numa sala de aula...

(11) ... fui levada por uma vizinha que era professora

(28) tive um pouco de inspiração em minha tia que hoje é professora aposentada.

(29) ... minha mãe dizia que eu podia fazer o magistério, ... pois era uma profissão muito bonita.

(37) A princípio foi um desejo da minha mãe ...

(43) A opção iniciou desde a infância, ... em um ambiente familiar, em que haviam professores.

A aluna-professora 43 fala da naturalização da profissão, uma vez que em um ambiente de professores, o magistério é um destino quase certo, e as de número 29 e 37 falam da valorização da profissão por parte de familiares. Percebemos aí uma ambigüidade, pois ao mesmo tempo em que a educação é desprestigiada por alguns, é valorizada por outros – normalmente ligada a uma idealização da função de professor.

Esta idealização da carreira aparece também em *gosto/identificação*, categoria que aparece 17 vezes, representando as opiniões de 26,98% das pesquisadas. Dela fazem parte os discursos que abordam o gosto ou identificação em geral, pela área, pela profissão, pelo ensino, pela educação e/ou pelo trabalho, como por exemplo:

- (3) Porque sempre gostei de ensinar,
- (4) Por gostar da área desde pequena.
- (10) Desde pequena me identifico com essa profissão ...
- (12) Optei pela educação porque gosto
- (20) descobri que não havia nenhum outro trabalho que gostaria de fazer.
- (30) sempre gostei do trabalho com criança, ...
- (37) ... foi só iniciar o curso para eu me apaixonar.
- (39) Sempre gostei de estar na escola

Conforme Nascimento et al. (2005b), a utilização freqüente do advérbio ‘sempre’ indica uma possível naturalização da escolha pelo magistério, como se não houvesse outra opção possível. Isso também reafirma a categoria *conveniência* na qual muitas respostas falavam de única opção. A esse respeito, a autora fala de “escolha dentro da não-escolha”, ou seja, as escolhas não decorrem de opção, mas da situação em que as pessoas vivem.

A aluna-professora de número 10 deixa clara a idealização e a construção social da imagem do professor ao afirmar que

(10) Desde pequena me identifico com essa profissão pois era minha brincadeira predileta e nos dias atuais transformei meu sonho em realidade.

A terceira categoria, por ordem de escolha, foi *gostar de criança*, que aparece no discurso de 13 alunas-professoras, representando 20,63% das pesquisadas. Alguns dos discursos são:

- (6), (9), (27), (33), (45), (46), (47), (48), (59) Por gostar muito de crianças
- (21) empatia com as crianças.
- (42) (57) Por me identificar com as crianças
- (41) Sempre gostei de trabalhar com criança

Gostar de crianças parece ser condição para o trabalho na Educação Infantil. O envolvimento emocional, que em outros níveis de ensino não é uma exigência, aqui aparece como crucial. Além disso, parece haver uma confusão entre gostar de criança e gostar de trabalhar com crianças, pois o fato de gostar de criança não garante que a pessoa vá gostar de trabalhar com elas. Das 13, apenas uma aluna-professora disse gostar de

trabalhar com crianças e, ainda assim, parece ser um gostar naturalizado pelo emprego do advérbio ‘sempre’.

Com 13 respostas (20,63%) encontramos a *realização pessoal*, categoria que parece indicar que o *gostar de criança* e o *gosto/identificação* com a profissão desembocam em um sentimento generalizado de realização pessoal:

(6) Por gostar muito de crianças resolvi fazer o concurso; passei e hoje **sou muito feliz** fazendo as crianças felizes também.

Ou em realização de sonhos:

(10) Desde pequena me identifico com essa profissão pois era minha brincadeira predileta e nos dias atuais **transformei meu sonho em realidade**.

(15) Porque **sempre sonhei em ser professora**, sinto-me feliz quando estou em sala de aula.

(24) Desde pequena quis ser professora.

E a realização destes sonhos pode estar atrelada à aprendizagem e ao crescimento profissional:

(59) Porque sempre gostei de crianças e acreditava que na educação poderia contribuir para o desenvolvimento das crianças **e com o meu crescimento pessoal e profissional**.

Podemos verificar também que a realização destes sonhos não é nada fácil. Para conseguir chegar a ser professora é necessário muito esforço e estudo, e é uma evolução:

(56) Porque estava trabalhando como pajem, depois como ADI e então **passei a estudar cada vez mais para chegar na educação** e sinto que não posso parar devo caminhar.

Campos (1999) faz referência à “progressão” profissional do professor de 1ª a 4ª série que, normalmente, iniciou sua trajetória profissional na pré-escola. Neste trabalho, podemos perceber que algumas alunas-professoras também falam de uma evolução na carreira, uma vez que iniciaram como ADIs, que não exigia formação e, depois, com tempo e esforço, foram conseguindo estudar mais, até chegarem a professoras.

O *gostar* nos discursos das alunas-professoras não aparece isolado; ele normalmente está atrelado ao gostar da criança, ao gostar de uma profissão idealizada ou naturalizada, ao gostar de ensinar para transformar a sociedade etc.

Para algumas das pesquisadas, gostar da profissão, gostar da criança e ter vocação para o trabalho na educação infantil não parece ser suficiente para justificar a escolha da profissão. Aparece também a vontade de ajudar, de participar da construção do conhecimento - colaborando na transformação da sociedade -, além de certa dose de abnegação. A categoria *idealismo* esteve presente no discurso de 11 alunas-professoras (17,46%):

- (5) ... ajudando “os pequenos” a construir seu conhecimento.
- (6) ... sou muito feliz fazendo as crianças felizes também.
- (7) ... através da educação podemos transformar o ser humano em cidadão ...
- (17) ... poder “colaborar” ... com o desenvolvimento dos alunos.
- (20) Trabalhar com pessoas e poder ajuda-las em suas conquistas...
- (21) ... acreditar que posso fazer a diferença como sujeito histórico ...
- (25) ... só através dela alcançaremos mudanças necessárias para que tenhamos cidadãos conscientes.
- (27) ... contribuir com sua formação e construção de saberes.

Conforme Moita (1992), a profissão pode ser um meio de afirmação pessoal e social através da qual possa ser possível uma intervenção na sociedade, no sentido de uma mudança; por esta razão, empenham-se fortemente em seu trabalho.

A quinta categoria, citada por 10 alunas-professoras (15,87%), foi a valorização, crença, ou importância da *profissão/área*, na qual está implícita a percepção da Educação Infantil como direito do cidadão e como importante fase no desenvolvimento humano e a conseqüente busca pela valorização social.

- (2) Porque acredito ser uma **área motivadora ... base do desenvolvimento infantil** e que vai estruturar o indivíduo como cidadão.
- (12) é uma área onde estamos sempre atualizadas
- (25) Porque acredito na profissão.
- (29) ... pois era uma profissão muito bonita.

(34) ... eu achava que era a profissão mais importante para ser escolhida ...

(52) ... acredito que esta fase seja a mais importante, para a formação do indivíduo e a mais linda e sincera.

(62) Acho uma profissão interessante, gratificante e linda.

Apareceu também a questão da idealização da profissão, concretizada na atualização constante esperada dos professores e na troca de saberes entre alunos e professores:

(12) Optei pela educação porque gosto é uma área onde estamos sempre atualizadas ensinando e aprendendo junto com as crianças.

As alunas-professoras 34 e 52 também falam da “escolha dentro da não-escolha”, como se não houvesse nenhuma outra possibilidade de escolha, uma vez que “esta é a profissão mais importante a ser escolhida”.

Também fazendo parte de uma “escolha dentro da não-escolha” está a categoria da *vocação*, que engloba também a paixão e o encantamento pela profissão, citados por oito alunas-professoras (12,7%):

(1) ... posteriormente por vocação e paixão.

(5) ... encantada em vê-la numa sala de aula ...

(19) Optei pela educação por ser minha grande paixão.

(21) Perfil

(26), (62) Por vocação.

(28) ... nasci com esta profissão no sangue.

(49) ... a paixão pela docência se tornou amor, carinho e dedicação

Os discursos (19), (21), (26), (28), (62) deixam claro que a educação era a única possibilidade para os vocacionados, para os que nasceram para isso e para os apaixonados.

Mas a paixão pela profissão pode ser vista sob outro ângulo. Nascimento et al. (2005b) acreditam que discursos como esses denunciam o entusiasmo, a esperança, a utopia e o envolvimento pessoal dos profissionais desta área.

Esta categoria parece estar relacionada a uma ideal de profissional e de profissão e, assim como a categoria *gosto/identificação*, é parte constituinte da identidade do professor de Educação Infantil. A paixão e a vocação, de tão fortes, por si só explicam a escolha

pela educação e parecem ser suficientes para garantir a permanência dos profissionais na educação infantil.

(19) Sempre trabalhei nesta área, mesmo quando trabalhava em advocacia, era possível conciliar. Optei pela educação por ser minha grande paixão.

A categoria *acaso* também se encaixa na “escolha dentro da não-escolha” e, apesar de termos encontrado apenas uma pesquisada (1,59%) que considerou ter sido guiada pelo acaso, consideramos importante comentar que para esta aluna-professora, mesmo que a escolha da profissão não tenha partido dela, foi acertada, pois descobriu que gosta muito e se realiza como professora:

(8) O acaso fez com que fosse para esta área em que trabalho e que gosto muito e me realizo como profissional.

2.2. Caracterizando o cuidado para as alunas-professoras

Com o objetivo de compreender o sentido do cuidado e das práticas de cuidado para as professoras do PEC caracterizadas anteriormente, foram realizadas quatro perguntas: a de número 13 do questionário - Para você, o que é cuidado na educação? – e as três perguntas da entrevista. A primeira delas buscava compreender qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de educação infantil, a segunda era sobre como o cuidado aparecia na prática e a terceira, sobre como as alunas-professoras tinham vivenciado o cuidado, estando no papel de alunas.

Considerando-se as quatro perguntas, foram encontradas 13 categorias que, conforme o Quadro 2 (p. 96), nem sempre apareceram simultaneamente nas respostas de todas as questões: *abrangente, assistencialismo/não assistencialismo, humanismo, desenvolvimento/formação, especificidade da educação infantil/creche, prazer, relação afetiva, relação com aprendizagem, relação cuidar/educar, relação profissional, respeito, vínculos e zelo/bem-estar.*

Nas análises a seguir, pode-se notar que o número total de respostas sempre foi superior ao número de pesquisadas, isso por que cada aluna-professora poderia explicar o cuidado de várias maneiras, citando mais de uma categoria. Desta forma, os percentuais referem-se ao total de entrevistadas ou ao total de respostas de cada categoria, não ao total geral de respostas.

Além disso, as análises foram realizadas em três grandes blocos: 1. Através das análises da questão 13 do questionário e da primeira questão da entrevista, buscou-se compreender como o cuidado na educação infantil é percebido pelas pesquisadas; 2. Como as pesquisadas percebem o cuidado na sua prática, com base nos resultados da questão 2 da entrevista; e 3. Como as pesquisadas vivenciaram o cuidado, analisando-se as respostas à questão 3 da entrevista. Foi realizada também a comparação entre as categorias encontradas nas três questões da entrevista, uma vez que foram respondidas pelas mesmas alunas-professoras. À questão 13 do questionário relacionou-se apenas a questão 1 da entrevista, pois são similares.

2.2.1. Os discursos e o conceito de cuidado

Nas respostas à questão 13 do questionário (Para você, o que é cuidado na educação?) pudemos encontrar 12 categorias (como indica a Tabela 9) que, organizadas em ordem decrescente de número de respostas, são: *relação cuidar/educar, desenvolvimento/formação, relação com aprendizagem, zelo/bem-estar, relação afetiva, abrangente, respeito, vínculos, humanismo, especificidade da educação infantil/creche, assistencialismo/não-assistencialismo e prazer.*

Diferentemente do que ocorreu na questão 13 do questionário, nas respostas à questão 1 da entrevista (Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?) obteve-se apenas nove categorias, pois não foram encontradas as categorias *humanismo, assistencialismo/não-assistencialismo, respeito e prazer* (Tabela10).

Em ordem decrescente de número de respostas, as categorias encontradas na questão 1 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.*

A categoria *relação cuidar/educar* abrange as respostas que se referem tanto ao binômio cuidar/educar quanto à distinção entre estas duas dimensões. Nas entrevistas esta foi a categoria que mais apareceu – três das cinco entrevistadas citaram esta relação: uma mencionou o binômio cuidar/educar; a outra também mencionou esta relação, mas ressaltou que há diferenças entre os dois pólos do binômio; a terceira fala que o cuidado da criança está ligado ao aprendizado, dentre outras coisas.

Tabela 9: Questão 13 – Para você, o que é cuidado na educação?

CATEGORIA	Região Central	POLO			Total
		Região Metropolitana A	Região Metropolitana B	Periferia	
1. Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)	7	10	4	9	30
2. Desenvolvimento/Formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)	2	13	3	7	25
3. Relação com aprendizagem	2	7	2	8	19
4. Zelo/Bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)	0	13	2	3	18
5. Relação afetiva (de forma afetiva, afeto, carinho, amor, acolhimento)	3	9	1	5	18
6. Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial, presente em todo o ensino escolar)	4	4	1	6	15
7. Respeito (à individualidade, a especificidades)	3	6	0	5	14
8. Vínculos (interação, vida social, relação com pares, processo dialógico)	1	6	0	3	10
9. Humanismo (ética, ajudar, cuidar do outro, abnegação, inclusão)	2	3	1	2	8
10. Especificidade da Educação Infantil/creche (especificidades, maternagem)	2	5	0	1	8
11. Assistencialismo/não assistencialismo (compensar carência, alguém que depende de nós)	2	5	0	0	7
12. Prazer (felicidade da criança, satisfação pessoal do educador)	1	1	0	4	6
Resposta em desacordo com a pergunta	1	0	0	0	1
TOTAL	30	82	14	53	179
n	15	22	7	19	63

n = nº de participantes da pesquisa

Nos questionários, a *relação cuidar/educar* também foi a categoria que mais apareceu. Das 63 pesquisadas, 30 (47,62%) falaram da relação entre cuidar e educar, sendo que, destas, 25 (39,68% do total de pesquisadas) acreditam que cuidar e educar sejam

indissociáveis na educação infantil. A aluna-professora de número 60 defende que cuidar e educar sejam, mais do que indissociáveis, sinônimos.

Outras acreditam que tanto o cuidar quanto o educar existam na educação infantil, mas enfatizam que haja distinção clara entre eles,

(30) Para mim é dar assistência, zelar pela higiene, pela alimentação, tudo o que envolve o bem estar da criança, incluindo também o carinho e o afeto que são necessários para o desenvolvimento da criança, diferente do educar, que envolve o pedagógico e as linhas metodológicas.

(31) Cuidado abrange tudo na área da educação, pois por se tratar de crianças pequenas ainda há o cuidado assistencialista: cuidar para não se machucar, cuidado em não por nada na boca, etc. Mas também há o cuidado pedagógico, com planejamentos bem elaborados, materiais adequados e que instigue a imaginação e criatividade e o olhar investigativo quando faz os registros de avaliação, para que seja para um enriquecimento na aprendizagem.

Estes dois discursos podem estar interligados a discursos como o da aluna-professora de número 35, que acredita que o cuidado deva estar sempre ligado ao educar, visando à construção do conhecimento, caso contrário se caracterizará como assistencialista. Estas alunas-professoras parecem acreditar que o cuidado deva existir na educação infantil, mas que ele só será aceitável se estiver a serviço do pedagógico. No discurso 31 podemos perceber certa desvalorização do cuidado de proteção, visto como assistencialista, enquanto o cuidado pedagógico é enaltecido, pois tem ‘planejamento bem elaborado e materiais adequados’.

Há ainda quem pense que o cuidado não tenha nenhum objetivo pedagógico (40), mas isso apareceu em apenas uma das 30 professoras que citaram a relação entre cuidar e educar. Parece-nos importante ressaltar que, ainda que esta aluna-professora acredite que o cuidado não seja pedagógico, ela nada falou sobre algum tipo de diferenciação entre os profissionais que realizariam estas ações.

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

Analisando cada pólo separadamente, conforme a Tabela 9, a relação entre cuidado e educação esteve presente em, pelo menos, 45% dos discursos das alunas-professoras e foi

a categoria mais citada em todos eles, com exceção do pólo da Região Metropolitana A, onde as mais citadas foram *desenvolvimento/formação* e *zelo/bem-estar*, ambas com 13 citações, cada qual representando a opinião de 59,09% das pesquisadas deste pólo. Na questão 1 da entrevista, apenas uma das cinco entrevistadas fez referência ao cuidado como desenvolvimento ou formação. Na entrevista de número 5, vemos uma visão de cuidado centralizado na ação de orientação do professor.

Tabela 10 – Categorias de análise da questão 1 da entrevista

CATEGORIA		QUESTÃO 1					
		Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?					
Entrevista		1	3	4	5	6	Total
1.	Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)	1			1	1	3
2.	Relação afetiva (afeto, carinho, amor, acolhimento)	1				1	2
3.	Especificidade da Educação Infantil/creche (especificidades, maternagem)		1			1	2
4.	Relação Profissional (faz parte das funções do professor)	1			1		2
5.	Vínculos (vida social, relação com pares, processo dialógico)		1				1
6.	Zelo/Bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)				1		1
7.	Desenvolvimento/Formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)				1		1
8.	Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial)			1			1
9.	Relação com aprendizagem					1	1
Total		3	2	1	4	4	14
n		5					

n = nº de participantes da pesquisa

Observando-se as respostas dos questionários de todos os pólos, a categoria *desenvolvimento/formação* foi a segunda que mais apareceu - 25 alunas-professoras (39,6%) citaram a preocupação com os aspectos pedagógicos, com a construção de conhecimento, com a mediação, com a orientação e/ou com a maneira lúdica de se realizar isso.

Alguns discursos parecem focalizar a ação de um professor cuidadoso, atento às necessidades do educando, à orientação, à promoção de situações que propiciem seu desenvolvimento e/ou formação:

(9) Cuidado na educação para mim é estar **formando cidadão** para que tenha um bom convívio com a sociedade.

(15) ... é o professor promover situações para que a criança **desenvolva suas especificidades** de forma prazerosa podendo exercer seu papel na sociedade ...

(16) ... fazer com que a criança tenha autonomia,...

(19) Cuidado na educação infantil para mim, significa **direcionamento, orientação...**

Outros mencionam as relações de cuidado como sendo elas as propiciadoras de desenvolvimento:

(27) ... o cuidar não se dissocia do educar pois nessa relação de cuidado há a interação entre aluno e professor na qual a criança tem a possibilidade de construir seu conhecimento ...

Discursos como o de número 47 parecem indicar que as crianças precisam ser transformadas para que alcancem algum patamar ideal de desenvolvimento, necessário para a sociedade: “... E se estas ações provocarão as **transformações necessárias** para um cidadão crítico capaz de atuar na sociedade que está inserido...”.

Em sua pesquisa, Kramer (2005b) também encontrou referências à necessidade de mudança, de transformação e associou-a a volatilidade do mundo contemporâneo, como já citado anteriormente. A autora referia-se à mudança do professor, mas no presente trabalho encontramos apenas uma referência a esta mudança, enquanto a maioria referia-se à transformação da sociedade e da criança, confirmando o que foi dito anteriormente sobre a dificuldade dos professores em refletir sobre suas próprias mudanças.

A aluna-professora de número 58 acredita no cuidado como sendo “... um olhar de compromisso de **formação...**”.

Há ainda os que falam do cuidado como atendimento às necessidades básicas para que a criança se desenvolva:

(33) ... A criança em fase de desenvolvimento precisa ser atendida em suas necessidades básicas ...

Com relação às necessidades básicas da criança, apesar de parecer que se pode facilmente listá-las, podemos retomar o que já foi dito anteriormente sobre o caráter sócio-cultural destas necessidades.

Ligada ao atendimento das necessidades básicas da criança está a categoria *zelo/bem-estar*, que aparece em 28,57% dos discursos das 63 alunas-professoras. Na entrevista de número 5 e no discurso 16 este zelo assume o sentido de proteção para evitar acidentes. Nos discursos 20, 30, 41, 44, 55 aparece a preocupação com o cuidado físico, propiciador de bem-estar. Já na fala das alunas-professoras 22 e 27 percebemos a preocupação com a proteção e com o bem-estar. Há também a relação entre o atendimento às necessidades básicas e o bem-estar, como no discurso 33.

A categoria *relação com aprendizagem* aparece em terceiro lugar, na resposta de 19 das 63 alunas-professoras pesquisadas através do questionário (30,16%). Assim como ocorreu com a categoria *desenvolvimento/formação*, os pólos onde houve maior incidência desta categoria foram a Região Metropolitana A (31,81%) e a Periferia (com 42,10% das pesquisadas do pólo). Nos discursos 1 e 39, por exemplo, temos a relação entre cuidado e aprendizagem, pois as alunas-professoras afirmam que o cuidado é promotor ou facilitador de aprendizado.

Relacionando o aprendizado a uma atitude cuidadosa do professor, voltada aos objetivos pedagógicos, vemos na análise compreensiva do discurso 19, que o cuidado “é orientar, mediar o processo de ensino-aprendizagem com equilíbrio; quer dizer, **com carinho e atenção, mas sem maternagem**, assistencialismo ou superproteção”.

(10) É **estar atento** a todo instante **aos** nossos **objetivos** em relação as crianças levando sempre em conta a identidade de cada um, seus valores enfim se esquecer que cada um tem seu tempo **de aprendizado**.

(16) ... aprender brincando.

O cuidado também é visto como (20) “ ... parte importante do processo de ensino aprendizagem ...” e como estando (37) “... inserido entre os objetivos pedagógicos”.

No discurso 25 há relação entre cuidado e transmissão de conhecimento e no 31, entre o cuidado pedagógico e o enriquecimento da aprendizagem.

De maneira geral, nos questionários os discursos parecem indicar que exista um cuidado que vai além da questão física. Já nas entrevistas encontramos apenas uma menção ao aprendizado, que apontava – inversamente ao citado anteriormente - para a existência de algo além do pedagógico.

A categoria *relação afetiva* aparece em 4º lugar nos questionários e em 2º nas entrevistas. Os discursos 2, 11, 16, 18, 19, 22, 25, 28, 29, 30, 39, 45, 46, 57, 58 e 59

apontam para a importância do afeto, do carinho, do amor e do acolhimento nas relações entre professor e aluno.

A aluna-professora de número 17 acredita que seja “... uma coisa de opção, **tem que gostar** senão não fica legal, nem para o aluno e nem para o professor”. Nesta resposta está embutida a questão da empatia, da obrigatoriedade do amor. E, conforme Carvalho (1999), 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” (idem, p. 123 – grifos da autora).

Ligadas a esta 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).

(42) É estar sempre atento a todos os movimentos.

(53) Cuidado na educação é toda a preocupação que o professor demonstra ter com seu aluno no campo físico, emocional, cognitivo e afetivo ...

(59) Cuidar na educação é a todo momento estar orientando, dando atenção, carinho ensinando até as coisas mais básicas como ensinar a ter noções de higiene, respeito ao próximo.

Relacionada a esta visão temos a categoria *abrangente*, na qual consideramos respostas como: *está presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, é tudo, é primordial e está presente em todo o ensino escolar*. Além de estar relacionada à maternidade total, esta categoria aponta também para o fato de que, ao lançarem mão deste tipo de resposta, as alunas-professoras deixam claro que o conceito de cuidado é bastante ambíguo, abrangente e de difícil delimitação.

Nos questionários, 15 das 63 alunas-professoras (23,81%) falaram de um cuidado abrangente. Discursos como: (7) “O cuidado na educação está **em todos os momentos da formação** ...”, ou os de número 1, 4, 5, 21 apontam para esta falta de delimitação. O

cuidado é tão abrangente que está ligado até mesmo aos sonhos da criança, como no discurso 18. Nas entrevistas, uma aluna-professora também faz referência a este cuidado abrangente presente em uma formação integral: (4) “Ele é **permanente**, em **aspectos diversos**: na habilidade física, emocional e intelectual; é todo um conjunto... O cuidado tem um sentido bem amplo”.

Talvez em função desta ambigüidade 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 o 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, o profissional não foi preparado para desempenhar todos estes papéis.

Conforme Carvalho (1999), o conhecimento e o *respeito* à individualidade de cada criança faz parte deste modelo idealizado de educação baseado na maternidade ideal. Ele aparece em discursos como:

- (8) Cuidado na educação é **respeitar a individualidade** de nossas crianças...
- (10) ... levando sempre em conta a identidade de cada um...
- (23) Cuidar é ver e **respeitar** a criança como um indivíduo em formação...
- (34) É procurar dar a criança uma atenção individual a medida do possível, respeitar a diversidade, opções das crianças e suas necessidades.

A categoria *respeito* apareceu em 14 respostas das 63 alunas-professoras, representando 22,22%. Nas entrevistas, porém, esta categoria não foi localizada.

Com a categoria *assistencialismo/não assistencialismo* procura-se enfatizar as respostas que parecem presas ao julgamento de valor daquilo que é ou não considerado assistencial. Assim como o *respeito*, o *assistencialismo/não assistencialismo* aparece apenas nas respostas dos questionários, representando a opinião de 11,11% das pesquisadas. Em alguns casos, percebemos a preocupação em julgar a compensação de

carências ou de dependências, afirmando ou negando a ação de cuidado considerada correspondente. Carvalho (1999) aponta para uma possível origem deste tipo de ocorrência

“(…) as avaliações negativas das famílias de baixa renda que as teorias da privação cultural difundiram parecem ainda fundamentar os julgamentos morais que as professoras primárias fazem das famílias de seus alunos, especialmente suas mães”. (idem, p. 94)

Conforme Montenegro (2001), o termo assistência carrega inúmeros preconceitos, sendo utilizado muitas vezes quando se pretende enfatizar o lado negativo do cuidado.

A menção a *vínculos* aparece tanto em 15,87% das respostas das alunas-professoras quanto em uma das entrevistas. Indica a percepção do cuidado como sendo essencialmente relacional, uma vez que visa o cuidado do outro.

Especificidade da educação infantil/creche é uma categoria que foi citada por 12,7% das professoras que responderam ao questionário e em duas entrevistas. A aluna-professora 15 fala do desenvolvimento das especificidades infantis, a de número 20 cita a prioridade dada ao cuidado na educação infantil, enquanto outras dizem que a relação entre cuidar e educar está presente principalmente na educação infantil (24, 26, 28 e 62).

O documento intitulado Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino reforça esta idéia ao afirmar que, pela natureza e especificidade do trabalho, o professor deste 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 (2005a), 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 níveis de ensino. Na fala das alunas-professoras pesquisadas também percebemos que há menções às especificidades da educação infantil, pois são inegáveis, mas não é esta a principal característica deste nível de ensino.

Conforme a autora, observar as particularidades infantis implica em acreditar que não há *déficit* na criança nem no profissional deste nível de ensino a ser compensado. Para Oliveira-Formosinho (2005), “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 (idem, p. 135-6).

A categoria *relação profissional* não foi encontrada nos questionários, aparecendo apenas em uma das entrevistas. Está ligada à categoria *humanismo*, pois

(...) 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. Esta competência é complexa, combinando habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências 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 os discursos das alunas-professoras pesquisadas apontem não para uma profissionalidade, mas para uma idealização da função do professor, como já citado anteriormente.

“O comportamento não profissional é simplesmente aquele que se baseia na predileção pessoal e no que parece ser o melhor caminho para lidar com as exigências de uma situação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 152). Este tipo de comportamento fica evidente em discursos que citam a necessidade de empatia no trabalho em educação infantil.

“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 (2005a), 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.

A categoria *prazer* é a que aparece um menor número de vezes, tendo sido apontada por 9,52% das pesquisadas nos questionários. Nas entrevistas não foi citada. Esta categoria, que apareceu principalmente nas falas das alunas-professoras do pólo da Periferia de São Paulo, esteve relacionada à vivência prazerosa da criança na instituição de educação infantil (15, 45, 47, 55, 57) ou ao prazer do educador em cuidar (28). Neste último caso, a fala também está ligada ao humanismo e à relação profissional, pois a aluna professora afirma que é professora de educação infantil e (portanto) sua satisfação é cuidar.

2.2.2. 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*. Em comparação com a questão 13, não foram encontradas: *humanismo, prazer, relação com aprendizagem e respeito*.

Existem diferenças também entre os resultados encontrados na questão 1 da entrevista, 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 (ver Tabela 11 e Quadro 2).

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.

A categoria mais citada na prática das alunas-professoras foi *desenvolvimento/formação*, evidenciando a prioridade dada ao papel de orientador do professor de educação infantil.

Na categoria *especificidade da educação infantil/creche* apareceu a questão do *déficit* da criança, que ainda não apresentaria os comportamentos ideais: (3) “A criança, na Educação Infantil, é **ainda meio travessa** ... ela ainda não tem noção do perigo”.

Tabela 11 – Categorias de análise da questão 2 da entrevista

CATEGORIA		QUESTÃO 2					
		Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?					
Entrevista		1	3	4	5	6	Total
1.	Desenvolvimento/Formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)		1		1	1	3
2.	Relação afetiva (afeto, carinho, amor, acolhimento)			1		1	2
3.	Vínculos (vida social, relação com pares, processo dialógico)			1		1	2
4.	Zelo/Bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)	1	1				2
5.	Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)		1			1	2
6.	Especificidade da Educação Infantil/creche (especificidades, maternagem)		1	1			2
7.	Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial)	1			1		2
8.	Assistencialismo (compensar carência, compensar dependência)					1	1
9.	Relação Profissional (faz parte das funções do professor)			1			1
Total		2	4	4	2	5	17
n		5					

n = nº de participantes da pesquisa

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, esta 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), “cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (idem, p. 96). “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” (BOFF, 2004, p. 141).

2.2.3. 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 10 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*.

Comparando-se estes resultados àqueles obtidos sobre o conceito de cuidado, nota-se que a categoria *especificidade da educação infantil/creche* não aparece – por razões óbvias - 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.

Comparando-se as análises compreensivas de cada entrevistada (Quadro 3), 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.

Tabela 12 – Categorias de análise da questão 3 da entrevista

CATEGORIA		QUESTÃO 3					
		Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?					
Entrevista		1	3	4	5	6	ST
1.	Vínculos (vida social, relação com pares, processo dialógico)	1	1	1		1	4
2.	Relação afetiva (afeto, carinho, amor, acolhimento)	1	1	1			3
3.	Zelo/Bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)		1	1		1	3
4.	Humanismo (ética, ajudar, cuidar do outro, abnegação, inclusão)	1	1	1			3
5.	Desenvolvimento/Formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)				1	1	2
6.	Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)		1	1			2
7.	Relação com aprendizagem	1	1				2
8.	Respeito (à individualidade, a especificidades)	1	1				2
9.	Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial)	1					1
10.	Relação Profissional (faz parte das funções do professor)	1					1
Total		7	7	5	1	3	23
n		5					

n = nº de participantes da pesquisa

A entrevistada de número 3 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 quarta 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 do professor, 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 no 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”.

Quadro 2 – Comparação entre as categorias encontradas no questionário e na entrevista

	CATEGORIA	Questão 13	Entrevista		
			Questão 1	Questão 2	Questão 3
1.	Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial, presente em todo o ensino escolar)	5°	3°	2°	4°
2.	Assistencialismo/não assistencialismo (compensar carência, alguém que depende de nós)	9°	-	3°	-
3.	Desenvolvimento/Formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)	2°	3°	1°	3°
4.	Especificidade da Educação Infantil/creche (especificidades, maternagem)	8°	2°	2°	-
5.	Humanismo (ética, ajudar, cuidar do outro, abnegação, inclusão)	8°	-	-	2°
6.	Prazer (felicidade da criança, satisfação pessoal do educador)	10°	-	-	-
7.	Relação afetiva (de forma afetiva, afeto, carinho, amor, acolhimento)	4°	2°	2°	2°
8.	Relação com aprendizagem	3°	3°	-	3°
9.	Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)	1°	1°	2°	3°
10.	Relação Profissional (faz parte das funções do professor)	-	2°	3°	4°
11.	Respeito (à individualidade, a especificidades)	6°	-	-	3°
12.	Vínculos (interação, vida social, relação com pares, processo dialógico)	7°	3°	2°	1°
13.	Zelo/Bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)	4°	3°	2°	2°
TOTAL DE CATEGORIAS		12	9	9	10
n		63	5	5	5

n = nº de participantes da pesquisa

A entrevistada 5 entende que exista diferença entre o cuidado da mãe superprotetora e aquele dispensado pelo professor de Educação Infantil; este último está associado ao educar, ligado às orientações que o professor 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 os professores.

Contrariamente à entrevista anterior, para a entrevistada de número 6, 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.

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

Retomando Boff (2004), “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” (idem, p. 33 – grifos do autor).

Aquela aluna finaliza dizendo que sua prática profissional mudou muito depois que se tornou mãe. E, neste sentido, Moita (1992) 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” (idem, 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 estas mudanças.

Os resultados apontam para o que foi afirmado por Carvalho (1999) – já citada 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 desta presença, mas para todos os profissionais pesquisados o cuidado é visto como um ideal de bom trabalho pedagógico. Nenhuma aluna-professora disse recusar-se em 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.

Na tabela a seguir, apresentamos as categorias que aparecem em cada uma das questões da entrevista.

Tabela 13: Tabulação das categorias das entrevistas

CATEGORIA	QUESTÃO 1						QUESTÃO 2						QUESTÃO 3						T
	Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?						Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?						Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?						
Entrevista	1	3	4	5	6	ST	1	3	4	5	6	ST	1	3	4	5	6	ST	
1. Relação afetiva (afeto, carinho, amor, acolhimento)	1				1	2			1		1	2	1	1	1			3	7
2. Vínculos (vida social, relação com pares, processo dialógico)		1				1			1		1	2	1	1	1		1	4	7
3. Zelo/Bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)				1		1	1	1				2		1	1		1	3	6
4. Desenvolvimento/Formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)				1		1		1		1	1	3				1	1	2	6
5. Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)	1			1	1	3		1			1	2		1	1			2	7
6. Especificidade da Educação Infantil/creche (especificidades, maternagem)		1			1	2		1	1			2						0	4
7. Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial)			1			1	1			1		2	1					1	4
8. Assistencialismo (compensar carência, compensar dependência)						0					1	1						0	1
9. Relação com aprendizagem					1	1						0	1	1				2	3
10. Respeito (à individualidade, a especificidades)						0						0	1	1				2	2
11. Relação Profissional (faz parte das funções do professor)	1			1		2			1			1	1					1	4
12. Humanismo (ética, ajudar, cuidar do outro, abnegação, inclusão)						0						0	1	1	1			3	3
Total	3	2	1	4	4	14	2	4	4	2	5	17	7	7	5	1	3	23	54
n	5						5						5						5

n = nº de participantes da pesquisa

ST = Subtotal

T = Total

Quadro 3 – Análises Compreensivas:das entrevistas

	QUESTÃO 1 - Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?	QUESTÃO 2 – Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?	QUESTÃO 3 – Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?
Entrevista n° 1	Cuidar e educar estão juntos. Separar cuidar de educar seria tão difícil quanto separar o profissional das relações de afetividade.	O cuidado aparece o tempo inteiro na rotina cotidiana de alimentação, banho, troca.	Em um primeiro momento, a entrevistada não conseguiu se imaginar sendo cuidada. Depois de refletir um pouco, pensou no cuidado como acolhimento. Partindo deste ponto, falou sobre um acolhimento afetivo, um relacionar-se com os alunos e sobre como isso está ligado à aprendizagem, pois um aluno acolhido tem mais vontade de ir para a escola e de aprender. Finalizou dizendo que este cuidado abrangente faz parte da ética.
Entrevista n° 3	Trabalhar com crianças de três anos é ter cuidado dobrado porque eles não sabem ouvir, nem se concentrar e você tem que encontrar um modo de se comunicar com estas crianças.	Tem o cuidado pessoal, porque a criança, na Educação Infantil ainda é meio travessa, não tem noção do perigo, de que pode cair e se machucar, por isso o professor tem que estar sempre junto, orientando para evitar acidentes. E o cuidado pedagógico, quando o professor está consciente do que está fazendo e não apenas deixa a criança correr e fica de braços cruzados alegando que a criança não sabe o que está fazendo, isso não é profissional; tem que ter um objetivo pedagógico.	A entrevistada começou falando sobre a importância de ter estudado sobre a maternagem, uma vez que já agiam desta forma. Quando indagada sobre como ela se sentiu cuidada, como aluna do PEC, ficou um pouco confusa, mas concluiu que faltou cuidado. Pela negação, podemos entender como ela teria se sentido cuidada, pois ela fala da insegurança, da falta de liberdade de expressão, da falta de respeito às igualdades e diferenças, da falta de cuidado pedagógico e de tratamento, do fato da professora não entendê-la e não gostar dela, do sarcasmo da professora e do sentimento de exclusão.
Entrevista n° 4	O cuidado é permanente e tem um sentido bem amplo, abrangendo habilidades físicas, emocionais e intelectuais, em um conjunto.	O cuidado aparece no contato físico pessoa a pessoa e, nesta relação tem que ter empatia, senão o professor negligencia o seu trabalho e deixa de cuidar. Para cuidar tem que gostar da pessoa. É preciso que o professor fique atento para não deixar o pessoal atropelar o profissional.	Após uma pequena pausa, a entrevistada diz que adultos também demandam atenção, cuidado pessoal, no conteúdo e no sentir. O cuidado tem relação com o gostar, pois se ele não existe, fica difícil de cuidar. Além disso, pode perceber o cuidado nos momentos em que troca experiências.
Entrevista n° 5	Tem o cuidado de proteção que muita gente entende como de mãezona superprotetora, mas não é. O cuidado na Educação Infantil está junto com o educar e acontece quando o professor orienta o caminho que o aluno tem para seguir e este vai absorvendo as orientações.	O cuidado aparece em vários momentos da rotina; em todas as atividades o professor orienta, dá as diretrizes, norteia o caminho.	Iniciou dizendo que o PEC deu a sustentação teórica necessária para o enriquecimento da sua prática e que isso foi gratificante. Quando indagada sobre como sentiu o cuidado como aluna, pensou no contato com os professores, na orientação. Entende que o cuidado não seja proteger, mas orientar e até mediar o conhecimento.
Entrevista n° 6	O trabalho na Educação Infantil envolve, em primeiro lugar, o amor. Vai além do ensino-aprendizagem	O cuidado aparece na interação com as crianças; quando o professor ouve o que ela tem para dizer,	Iniciou dizendo que aprendeu muito no PEC e que sua visão sobre o cuidado mudou, mas não chega a dizer

	<p>porque é uma relação bem maternal. Independentemente do que a criança passa na casa dela, o professor tem que amá-la, senão o trabalho não flui.</p>	<p>quando explica o que é para fazer, quando dá carinho e até quando dá colo, porque até disso as crianças precisam.</p>	<p>em que mudou. Quando indagada sobre como sentiu o cuidado, como aluna, disse que se sentiu amparada, atendida em suas necessidades, orientada a tal ponto que, sem sofrimento (choro), conseguiu mudar. Além disso, o convívio com os colegas e professores foi muito bom, aumentou os laços e promoveu crescimento.</p>
--	---	--	---

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 destas formas de concretização, o cuidado ainda pode ter inúmeros significados e sentidos, também culturalmente construídos. Em função desta 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 esta análise também é perpassada por, no mínimo duas perspectivas, a do cuidador e a do receptor do cuidado, tornando-a subjetiva.

Associado a este processo classificatório realiza-se também uma categorização do cuidado, dividindo-o, por exemplo, em cuidados profissionais e cuidados familiares. Como a estas 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 esta 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.

Em meio a tudo isso estão as pessoas concretas que, ao interagirem com o mundo, colocam em jogo todo o seu ser. Não é de se esperar que, ao entrar no seu espaço de trabalho, uma professora, seja exclusivamente professora, pois sua identidade é formada também pela brasilidade da esposa, da mulher, da filha e da irmã, por exemplo.

Talvez no centro de todos os julgamentos em relação ao cuidado esteja a dificuldade em reconhecer a si mesmo e ao outro.

O presente estudo foi realizado apenas com professoras de Educação Infantil, muito em função da baixa frequência de alunos do sexo masculino no PEC, por sua vez decorrente do pequeno número de homens trabalhando com crianças pequenas. Estas professoras, que estavam em fase final de programa de formação, haviam escolhido a Educação como carreira profissional grandemente por falta de opção (por conveniência ou pela paixão), pela influência de outras pessoas, e/ou por idealizações ou naturalizações com relação à profissão.

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), o cuidado como relação afetiva. Algumas professoras até 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, com a pesquisa, que o conceito de cuidado vem sendo resignificado 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 importantes 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 a um cuidado relacional (como vínculos, relação afetiva etc.). Foram citadas ações de cuidado ligadas ao colo, ao toque, a um banho gostoso e à construção da identidade, 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 dos professores.

Há que se pensar também que estamos imersos em um caldo cultural que está rapidamente em transformação. As dificuldades em acompanhar estas transformações se traduzem na falta de limites quanto às funções da educação infantil, aí incluídas as questões do cuidado. Tal situação leva o profissional a ficar inseguro quanto às suas responsabilidades. Além disso, o tema do cuidado no contexto da cultura contemporânea está enviesado. A noção de cuidado tem sido barateada e essa indiferenciação pode ser considerada um descuido.

Com as ambigüidades 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 ambigüidade inerente ao conceito, ampliando seu campo de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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.

ANTUNES, Celso e GARROUX, Dagmar. **Pedagogia do cuidado: um modelo de educação social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APPLE, Michael W. e BEANE, James. (orgs). **Escolas democráticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN. Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 jul.1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>> Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. Lei nº 9.394, 20 dez 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. 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.

_____. Parecer CEB nº 022/98; Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. **Plano nacional de educação**. apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano: 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf> Acesso em: 29 nov. 2009.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. (orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza Campos. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S. e SILVA, V. L. G. da. (orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-37.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_I_N_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc> Acesso em: 30 ago. 2009.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>> Acesso em: 07 abr.2009.

_____. 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**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

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

CASTILHO, Simone Gestal de. e BERCINI, Luciana Olga. Acompanhamento de saúde da criança: concepções das famílias do município de Cambira, Paraná. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Revista da Universidade Estadual de Maringá. v.4, n.2, p.129-38. mai/ago 2005.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 585-99.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

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

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da e LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Programa cuidar: educação para valores com base na ética biofílica**. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 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.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. A instituição dedicada à primeira infância como um fórum na sociedade civil. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da organização escolar**. Módulo 2, Tema 3. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

DAHLBERG, Gunilla e MOSS, Peter. **Ethics and politics in early childhood education**. London: RoutledgeFalmer, 2005. (Contesting early childhood series).

DIAS, Maria Celina de Moraes. Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A educação continuada e o processo de construção da identidade do professor**. Módulo 1, Tema 2. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

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

ERDMANN, Alacoque Lorenzini et al. Construindo um modelo de sistema de cuidados. **Acta Paulista de Enfermagem**. v. 20, n. 2, p. 180-5, 2007.

ESPERIDIÃO, Elizabeth e MUNARI, Denize Boutelet. A formação integral dos profissionais de saúde: possibilidades para a humanização da assistência. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Revista da Universidade Estadual de Maringá. v.4, n.2, p.163-70. mai/ago 2005.

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

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

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Reflexões sobre estudos de separações mãe-bebê e suas relações com o atendimento da criança pequena em espaços coletivos. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da educação e da ação docente: fundamentos psicopedagógicos**. Módulo 2, Tema 2, Unidade 2.2. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

_____. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC – Municípios**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) - PUC-SP.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. Globalização ética e solidariedade. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo Edgar A. (orgs). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEIB, Lorena Teresinha Consalter et al . A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 2, Apr. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2009.

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

HADDAD, Lenira. Creches e pré-escolas no sistema de ensino: desafios para uma política de pró-integração. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da educação e da ação docente: fundamentos filosóficos, históricos e sociais**. Módulo 2, Tema 2, Unidade 2.1. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia da A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KAUERZ, Kristie. Child care. In: NEW, Rebecca S. e COCHRAN, Moncrieff. (ed.). **Early childhood education: an international encyclopedia**. Westport, CT: Praeger Publishers, 2007. v.1. p.107-8.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais e educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b.

LELOUP, Jean-Yves. **Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas de Alexandria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Psicologia Transpessoal).

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. **A demanda e escolha das mães por educação infantil: um novo tema para o estudo da educação infantil**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – PUC-SP.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, Wiliam César Alves e SCRAMIN, Ana Paula. Cuidado multidimensional para e com pessoas tetraplégicas: re-pensando o cuidar em enfermagem. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Revista da Universidade Estadual de Maringá. v.4, n.2, p.189-97. mai/ago 2005.

MARANHAO, Damaris Gomes. O cuidado com o elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p.115-133, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2009.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Em direção à construção do discurso pedagógico como prático-poético. In: MARTINS, Maria Anita Viviani e ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (orgs.) **Pedagogo artesão: construindo a trama no cotidiano da escola**. São Paulo: EDUC, 1995.

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

McLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia.** 3.ed. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1981. v.1. p. 698.

MOSCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Diferenças e perspectivas de integração entre creche e pré-escola. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da organização escolar.** Módulo 2, Tema 3. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

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, 2005a.

NASCIMENTO, Anelise et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005b.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Resgatando memórias da educação infantil paulista. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da organização escolar.** Módulo 2, Tema 3. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. A relação creche-família. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da organização escolar.** Módulo 2, Tema 3. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas em São Paulo. In: CARVALHO, Marília Pinto de e PINTO, Regina Pahim. (orgs.) **Mulheres e desigualdades de gênero.** São Paulo: Contexto, 2008. (série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC)

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.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEC - Municípios. **Proposta básica do programa.** São Paulo, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em história do departamento de História da PUC-SP.** São Paulo, SP, Brasil, n.11, nov.1994.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos da organização escolar**. Módulo 2, Tema 3. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia e VITÓRIA, Telma. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. IN: PEDROSA, Maria Isabel (org). **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996. (p.111-143).

SAISI, Neide Barbosa. Subsídios para uma reflexão sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Reformas educacionais e mudanças curriculares**. Módulo 2, Tema 1. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 49/05**. 2005. Disponível em: <www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_49_05.htm> Acesso em: 29 dez. 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **A educação continuada e o processo de construção da identidade do professor**. Módulo 1, Tema 2. PEC Municípios 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d. (SÃO PAULO, s.d.)

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 57**. 2002a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_2002.htm?Time=5/2/2009%2012:21:22%20AM> Acesso em: 05 fev. 2009.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 58**. 2002b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_2002.htm?Time=5/2/2009%2012:02:07%20AM> Acesso em: 05 fev. 2009.

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

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Desenvolvimento e educação infantil: contribuições da perspectiva bioecológica. In: ANGOTTI, Maristela (org.) **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEDMAN, Thomas Latthrop. **Dicionário médico**. 25.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1996.

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.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

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&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 25 mai. 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

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

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa

São Paulo, 15 de março de 2008.

À Fundação Vanzolini

Ilmos. Srs.,

Eu, Mônica Ulson Brandão Teixeira, mestranda regularmente matriculada no Programa de Estudos Pós-graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estou realizando, sob orientação da Profa. Dra. Maria Malta Campos, pesquisa sobre a temática do *Cuidado na Educação Infantil*, que tem por objetivo compreender como os(as) alunos(as)-professores(as) percebem o cuidado, tanto na posição de professores(as), quanto na posição de alunos(as).

Mediante autorização dos Ilmos. Srs. e dos sujeitos pesquisados, e garantindo-se o anonimato de pessoas e instituições envolvidas, os dados coletados poderão integrar, oportunamente, publicações de caráter científico.

Assim sendo, gostaria de solicitar a autorização de V. Sa. para entrevistar os(as) alunos(as)-professores(as) do PEC municípios 2^a edição.

Agradeço desde já a vossa compreensão e colaboração,

Mônica Ulson Brandão Teixeira
Pesquisadora Responsável

Apêndice B – Carta de apresentação da orientanda para realização da pesquisa

São Paulo, 10 de abril de 2008.

À Fundação Vanzolini

Ilmos. Srs.,

Eu, Maria Malta Campos, sou orientadora da mestrandia Mônica Ulson Brandão Teixeira, regularmente matriculada no Programa de Estudos Pós-graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que está realizando pesquisa sobre a temática do *Cuidado na Educação Infantil*.

Esta pesquisa, que está em fase inicial, tem por objetivo compreender o sentido das práticas de cuidado implementadas por professores de Educação Infantil que são, também, alunos de cursos de formação continuada.

Agradeço desde já a vossa compreensão e colaboração,

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo a gravação de áudio das entrevistas realizadas pela pesquisadora Mônica Ulson Brandão Teixeira, RG: 12.238.373 SSP/SP, que terá como objetivo único a elaboração de estudo acadêmico.

O pesquisador se compromete a tratar os dados de forma anônima, divulgá-los de maneira ética e não utilizá-los com outros fins que não acadêmicos.

Tenho ciência de que a qualquer momento posso solicitar esclarecimentos a respeito da pesquisa e/ou a minha exclusão da mesma.

Declaro que após o devido esclarecimento por parte do pesquisador sobre os procedimentos e objetivos do presente trabalho, concordo em participar da pesquisa.

Mauá, 15 de abril de 2008.

Sujeito da Pesquisa

RG:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa realizada pela pesquisadora Mônica Ulson Brandão Teixeira, RG: 12.238.373 SSP/SP.

O pesquisador se compromete a tratar os dados de forma anônima, divulgá-los de maneira ética e não utilizá-los com outros fins que não acadêmicos.

Ainda assim, tenho ciência de que a qualquer momento posso solicitar esclarecimentos a respeito da pesquisa e/ou a minha exclusão da mesma.

Declaro que, após o devido esclarecimento por parte do pesquisador sobre os procedimentos e objetivos do presente trabalho, concordo em participar da pesquisa.

Local e data

Sujeito da Pesquisa

RG:

Observação: Caso você concorde em participar de uma segunda etapa da pesquisa, recebendo a pesquisadora para uma conversa em local e data que forem convenientes a você, por favor, anote seu telefone ou e-mail para que possamos entrar em contato posteriormente.

Telefone ou e-mail: _____

Apêndice E - Questionário

QUESTIONÁRIO

1. Sexo: feminino () masculino ()
2. Estado civil: _____
3. Idade: _____
4. Religião: _____
5. Filhos: () não () sim quantos? _____
6. Formação:

a) Ensino Fundamental:

() Ensino Regular () EJA () Ensino à Distância

b) Ensino Médio (marque com um X):

	1º ano	2º ano	3º ano	Magistério
Ensino Regular				
EJA				
Ensino à Distância				

c) Superior ()

7. Atuação (pode-se marcar mais de uma opção):

() Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II

() Educação Infantil: () 0 a 3 anos () 4 a 5/6 anos

8. Função:

() Professor () Auxiliar () Outros _____

9. Tempo de experiência: _____

10. Trabalhos anteriores (que não em educação): _____

11. Tempo de experiência: _____

12. Porque optou pela profissão na área da educação? _____

13. Para você, o que é cuidado na Educação?

Questão 12: Porque optou pela profissão na área da educação?¹

A. Pólo Região Central:

1. A princípio por pura sobrevivência e posteriormente por vocação e paixão.
2. Porque acredito ser uma área motivadora e a base do desenvolvimento infantil e que vai estruturar o indivíduo como cidadão.
3. Porque sempre gostei de ensinar, quando terminei o Ensino Fundamental logo entrei no curso de magistério, e comecei lecionar aos 16 anos de idade na Educação Infantil.
4. Por gostar da área desde pequena.
5. Minha mãe era professora rural, então encantada em vê-la numa sala de aula ajudando “os pequenos” a construir seu conhecimento.
6. Por gostar muito de crianças resolvi fazer o concurso; passei e hoje sou muito feliz fazendo as crianças felizes também.
7. Porque é através da educação que podemos transformar do ser humano em cidadão capaz de ter postura ética de solidariedade e de justiça, respeitando as diversidades e contra as desigualdade social.
8. O acaso fez com que fosse para esta área em que trabalho e que gosto muito e me realizo como profissional.
9. Por gostar de criança e também de ensinar.
10. Desde pequena me identifico com essa profissão pois era minha brincadeira predileta e nos dias atuais transformei meu sonho em realidade.
11. Porque fui levada por uma vizinha que era professora - cursei o magistério.
12. Optei pela educação porque gosto é uma área onde estamos sempre atualizadas ensinando e aprendendo junto com as crianças.
13. Porque voltei a estudar e esse trabalho me possibilita trabalhar meio período, por dia.
14. Por estar desempregada na época e ter surgido esta oportunidade.
15. Porque sempre sonhei em ser professora, sinto-me feliz quando estou em sala de aula.

B. Pólo Região Metropolitana A:

16. Por falta de condições financeiras.
17. Porque para mim ser professor é todo dia fazer algo diferente, além de poder “colaborar” um pouco com o desenvolvimento dos alunos.
18. Desde de criança já sonhava em ser professora e ter um carinho especial por crianças.

¹ Relação de todas as respostas, na íntegra.

19. Sempre trabalhei nesta área, mesmo quando trabalhava em advocacia, era possível conciliar. Optei pela educação por ser minha grande paixão.
20. A princípio optei por fazer magistério por falta de opção, porém, depois que entrei em uma sala de aula, descobri que não havia nenhum outro trabalho que gostaria de fazer. Trabalhar com pessoas e poder ajuda-las em suas conquistas é fantástico.
21. Perfil; acreditar que posso fazer a diferença como sujeito histórico, empatia com as crianças.
22. O magistério foi a única opção que tive para iniciar no ensino médio profissionalizante. No decorrer do curso, gostei e optei por iniciar nessa profissão.
23. Por gostar, inicialmente. E depois por ver como opção, uma vez que iniciei novos caminhos a partir dos 30 anos de idade. Vi no magistério a possibilidade que outras profissões não oferece, como a questão da idade. Pois para o mercado de trabalho, principalmente há alguns anos atrás, uma pessoa com mais de 30 anos de idade já era considerada velha. Diferente do que acontece no magistério, que a idade não é impecilho para o trabalho.
24. Desde pequena quis ser professora. No começo, do ensino fundamental e depois da educação infantil.
25. Porque acredito na profissão. Acredito que só através dela alcançaremos mudanças necessárias para que tenhamos cidadãos conscientes. Quando eu deixar de acreditar na educação, com certeza não atuarei mais nela.
26. Por vocação.
27. Por gostar muito de criança e ter a possibilidade contribuir com sua formação e construção de saberes.
28. Acredito que já nasci com esta profissão no sangue e também tive um pouco de inspiração em minha tia que hoje é professora aposentada.
29. Quando iniciei o segundo grau, minha mãe dizia que eu podia fazer o magistério, pois era uma profissão muito bonita.
30. Por que me identifiquei com ela, sempre gostei do trabalho com criança, inclusive quando estudava no antigo ginásio, dava aulas de reforço para garotada do bairro.
31. Sempre gostei de trabalhar com crianças.
32. Por motivos financeiros.
33. Optei por ser professora pelo fato de gostar de criança e gostar da área de ensino, de educar.
34. Na época em que optei em ser professora eu achava que era a profissão mais importante para ser escolhida, e também porque se trabalhava poucas horas e o salário razoável.
35. Porque quando ingressei no ensino médio (magistério) as possibilidades de trabalho eram grandes. Optei por educação infantil porque me identifico mais com crianças pequenas.
36. Tinha vontade de trabalhar com crianças, sair da área comercial e experimentar uma nova profissão na educação. Porém esperei uma oportunidade real para ingressar, que foi o concurso para professor de educação infantil pois não queria uma profissão instável como professora eventual ou substituta, por isso tive vários anos de experiência em outra área.
37. A princípio foi um desejo da minha mãe e tia que incentivaram e vibraram com a minha escolha. No entanto, foi só iniciar o curso para eu me apaixonar.

C. Pólo Região Metropolitana B:

38. Estudei o magistério e apos concurso resolvi ingressar na área, pois já almejava esta profissão.
39. Sempre gostei de estar na escola, como estudante, acredito que atuar na educação continuaria a “estar na escola”.
40. Não respondeu.
41. Sempre gostei de trabalhar com criança, e na minha família sempre admirava uma tia que era professora, aprendi muito com ela.
42. Por me identificar com as crianças e pelo prazer.
43. A opção iniciou desde a infância, pois estava inserida em um ambiente familiar, em que haviam professores. Esse contato despertou o prazer pela profissão e a construção de ideais na Educação.
44. Porque quando prestei o concurso não tinha terminado o magistério ainda então prestei para “Pajem” que não exigia o magistério. Mas eu queria ser professora.

D. Pólo Periferia:

45. Gosto de crianças e trabalhar na área da educação me trouxe grandes motivações para estudar, ampliar meus conhecimentos buscar novos aprendizados.
46. Primeiramente por sempre gostar de crianças. Sempre acreditei na capacidade e inteligência das crianças.
47. Primeiramente, gosto de crianças e a necessidade de um emprego, fez com que eu prestasse o concurso para auxiliar de desenvolvimento infantil.
48. Gosto de criança, me sinto bem educando e aprendendo com elas. Em fim já trabalhei em fábrica, loja escritório, mais só me senti realizada no meio das crianças como educadora.
49. No primeiro momento oportunidade de trabalhar próximo de casa, depois porque a paixão pela docência se tornou amor, carinho e dedicação.
50. Porque me oferecia segurança, mas também já gostava de ser educadora.
51. Foi uma oportunidade que surgiu e me agradou pois já havia trabalhado com crianças.
52. Eu optei por trabalhar com criança pelo fato de que acredito que esta faça (sic) seja a mais importante, para a formação do individuo e a mais linda e sincera.
53. Porque apreciava a profissão desde a infância.
54. Porque passei no concurso para ADI.
55. Desde de pequena cuidava dos meus primos. Surgiu a oportunidade de prestar concurso então uniu-se o útil ao agradável.
56. Porque estava trabalhando como pajem, depois como ADI e então passei a estudar cada vez mais para chegar na educação e sinto que não posso parar devo caminhar.
57. Porque sempre me identifiquei com crianças. E acho uma profissão muito importante, pois temos nas mãos o alicerce do mundo. Tornando nossa responsabilidade muito maior.
58. Para transmitir aquilo que eu não tive na minha infância das minhas professoras.
59. Porque sempre gostei de crianças e acreditava que na educação poderia contribuir para o desenvolvimento das crianças e com o meu crescimento pessoal e profissional.
60. Desde criança fui estimulada para atuar na educação, pois venho de uma família que já atuava na área.

61. Por conveniência, pois surgiu a oportunidade de estudo e não pensei duas vezes.
62. Acredito que por vocação. Não me lembro de ter pensado em outra profissão desde criança. Acho uma profissão interessante, gratificante e linda.
63. Pelo fato de admirar ótimos professores que obtive na minha trajetória escolar.

Questão 13: Para você, o que é cuidado na Educação?²

A. Pólo Região Central:

1. É primordial, até no cuidado e adestramento de animais temos que ter “o cuidar”, com o ser humano não poderia ser diferente, o cuidar e o educar caminham juntos um facilitando o outro, quando cuidamos estamos enriquecendo os vínculos e facilitando também o aprendizado e a vida social do aluno.
2. É o início de um trabalho no coletivo em que a criança será inserida neste processo de forma afetiva.
3. O cuidar e o educar na educação caminham juntos “educa-se cuidando e cuida-se educando” eles são indissociáveis.
4. Os cuidados na educação está presente em todo o ensino escolar.
5. O cuidado está presente em todo o nosso fazer na educação.
6. Para mim, quem cuida, educa; quem educa, cuida.
7. O cuidado na educação está em todos os momentos da formação, porque são dimensões indissociáveis de toda ação educacional.
8. Cuidado na educação é respeitar a individualidade de nossas crianças, respeitá-lo e este cuidar não existe sem o educar.
9. Cuidado na educação para mim é estar formando cidadão para que tenha um bom convívio com a sociedade”
10. É estar atento a todo instante aos nossos objetivos em relação as crianças levando sempre em conta a identidade de cada um, seus valores enfim se esquecer que cada um tem seu tempo de aprendizado.
11. Cuidado é dedicação a alguém que depende de nós para andar, desenvolver, crescer dentro da sociedade e que aprenda ter respeito, ter autonomia, e que sobretudo seja feliz na sua estrada, caminhada e futuro promissor. Cabe a nós ajudar nessa empreitada, do melhor modo possível para enfrentar as intempéries, com bastante carinho e amor.
12. Cuidar é educar com uma atenção especial e mais carinho, sem esquecer que as crianças são um todo um ser em formação.
13. Pensando a educação de maneira geral, cuidado na educação significa olhar o mundo de forma mais humana possível. Educar é cuidar do mundo, da vida e das pessoas. Se focarmos a educação infantil, o cuidado na educação torna-se mais específicos, pois tem tudo a ver com o cuidado da criança que depende de nossos cuidados e atenções com respeito.
14. É sempre bom cuidar da educação, pois ela é eterna. Educação para mim é está envolvida na ação, é sempre está renovando conhecimentos.

² Relação de todas as respostas, na íntegra.

15. O cuidado na educação é o professor promover situações para que a criança desenvolva suas especificidades de forma prazerosa podendo exercer seu papel na sociedade. Deve-se promover culturas infantis dando oportunidade para que a criança tenha atitudes solidárias e éticas com os companheiros e possa estar confiante nas possibilidades de continuar aprendendo.

B. Pólo Região Metropolitana A:

16. Um olhar constante para não se machucar, fazer com que a criança tenha autonomia, e aprender brincando. E deixar a criança ser criança sabendo sempre, que a melhor ferramenta para cuidar da criança é o “amor”.

17. Acho que é uma coisa de opção, tem que gostar senão não fica legal, nem para o aluno e nem para o professor.

18. É amar, educar, respeitar, sonhar, brincar, participar e interar-se junto com a criança o ensinar.

19. Cuidado na educação infantil para mim, significa direcionamento, orientação. É preciso cuidar dos pequenos através de orientações acerca do mundo que os rodeia, sem a preocupação da maternagem que é o que temos visto. Confunde-se o cuidar com o assistencialismo, superproteção. Acredito que o professor precisa demonstrar carinho e atenção com certeza, porém, deve ser o mediador no processo ensino aprendizagem iniciando a partir da educação infantil.

20. Creio que quando nos referimos a cuidado na educação infantil, fazemos referência a uma parte importante do processo de ensino aprendizagem que nas outras modalidades de ensino não são priorizadas, a qual é o cuidar físico, ou seja, cuidado com higiene, amarrar cadarços etc.

21. É a base de nosso trabalho e está presente no cotidiano, o cuidado faz-se presentes nas ações, gestos, palavras, enfim é parte do processo dialógico. Tanto o cuidar, como o educar estão interligados.

22. Para mim, cuidado é ter atenção, carinho e respeito pela criança. Evitando ao máximo, que ela se machuque e seja agredida fisicamente e/ou psicologicamente. Além de proporcionar adequada alimentação, higiene e um ambiente de convívio social.

23. Cuidado é o resumo do que se define por zelo à integridade física, cognitiva, etc, da criança. Cuidar é ver e respeitar a criança como um indivíduo em formação. É possibilitar à criança adequar-se ao novo, é ver-se e ao outro como pessoa. Identificar as partes de seu corpo e suas funções, bem como suas possibilidades e limitações.

24. Cuidar e educar possuem uma relação intrínseca na educação infantil, principalmente na creche. Na minha concepção, o cuidado deve ser parte da construção do conhecimento do aluno e não como função assistencialista como ainda algumas pessoas vêem a educação infantil.

25. Acredito que cuidar na educação infantil exige afetividade. É preciso estabelecer laços afetivos e de confiança com crianças de qualquer faixa etária. Além disso, é preciso um olhar diferenciado, perceber o que há por trás de algumas atitudes da criança na escola. Logo, buscar soluções, propiciando à criança a possibilidade de se desenvolver em todos os aspectos e habilidades. Também é preciso abrir-lhe os olhos para o mundo, através de algo que apenas quem valoriza é quem pode transmiti-lo “o conhecimento” e assim oferecer base para que o busque por si própria (sic).

26. É todo o ato que envolve o cuidar do outro, seja na questão da saúde, da mente ou emocional. Faz parte principalmente da educação infantil, pois esta está associada ao educar-cuidar. Por exemplo, ao falarmos sobre o tempo ou dengue ou um assunto qualquer com as crianças, estamos propagando as informações e cuidando dos alunos e da comunidade.
27. Cuidado, especificamente, está relacionado ao zelo com a criança em relação a sua segurança, proteção, alimentação, higiene. Entretanto, o cuidar não se dissocia do educar pois nessa relação de cuidado há a interação entre aluno e professor na qual a criança tem a possibilidade de construir seu conhecimento vinculados a todos esses cuidados que recebe do professor mediador.
28. Para mim o cuidado caminha junto com o educar, principalmente na educação infantil. A criança pequena necessita de um cuidado a mais, muitas vezes um carinho, uma atenção, um colinho. Coisas que em casa não acontece devido à estrutura familiar. Baseado nestes pontos, acredito que não educamos somente mas também cuidamos, pois no tempo que a criança passa dentro da escola a responsabilidade é plena do educador, então como não cuidar? Cuidado também é satisfazer a criança, deixa-la feliz, pequenos gestos dentro da sala onde conseguimos arrancar um sorriso daquele rosto sofrido. Por exemplo: na UE às sextas-feiras é dia do brinquedo e na minha sala além dos brinquedos fazemos o dia da beleza, penteio o cabelo das meninas, passo gel nos meninos e as crianças vão para casa felizes. Neste momento eu não estou educando, eu estou cuidando, estou me realizando, fazendo cada ser pequenino feliz. É uma alegria, é gratificante. Sou professora na educação infantil e minha satisfação é cuidar.
29. Na educação infantil ter cuidado é transmitir segurança para criança. Além disso a afetividade é muito importante, pois temos resultados positivos quando a criança se sente querida e amada.
30. Para mim é dar assistência, zelar pela higiene, pela alimentação, tudo o que envolve o bem estar da criança, incluindo também o carinho e o afeto que são necessários para o desenvolvimento da criança, diferente do educar, que envolve o pedagógico e as linhas metodológicas.
31. Cuidado abrange tudo na área da educação, pois por se tratar de crianças pequenas ainda há o cuidado assistencialista: cuidar para não se machucar, cuidado em não por nada na boca, etc. Mas também há o cuidado pedagógico, com planejamentos bem elaborados, materiais adequados e que instigue a imaginação e criatividade e o olhar investigativo quando faz os registros de avaliação, para que seja para um enriquecimento na aprendizagem.
32. Cuidado é respeitar, orientar, auxiliar, sempre visando o desenvolvimento de alguém.
33. O cuidar e educar caminham juntos no processo educativo. A criança em fase de desenvolvimento precisa ser atendida em suas necessidades básicas. Na educação infantil o educador precisa estar atento a estas necessidades, interesses e mobilizar ações que atendam a criança para o seu bem estar. O cuidado envolve a atenção do profissional à criança, desde a higiene, alimentação, a organização, quanto a sua autonomia, nos relacionamentos e cabe ao educador orientar, conversar, realizar um trabalho que permita a criança crescer em todos os aspectos de sua vida.
34. É procurar dar a criança uma atenção individual a medida do possível, respeitar a diversidade, opções das crianças e suas necessidades.
35. O cuidar deve sempre estar ligado ao educar para que não caracterize a escola de educação infantil como assistencialista. O cuidado deve estar presente sempre com o objetivo de orientar o aluno visando a construção do conhecimento.

36. Zelar pelo bem-estar de algo ou alguém; agir para a promoção e/ou preservação da integridade (em todos os aspectos – físico, emocional, mental, entre outros) deste algo ou alguém.
37. Cuidar e educar são ações que se complementam para promover um crescimento saudável. O desenvolvimento das crianças na educação infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que a cerca. O momento do banho ou da alimentação pode ser tão rico quanto o de uma atividade de artes plásticas. Tudo depende de como é organizado. Na educação infantil, a criança inicia o processo de escolarização de modo lúdico, estimula a autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um contexto integral no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos. Cuidar de uma criança é zelar pelo seu bem-estar, é dedicar-lhe atenção, compreender sua singularidade e aceita-la como ela é.

C. Pólo Região Metropolitana B:

38. Cuidado é você perceber que a criança que está na sala não é um objeto, é um ser humano que precisa de você para orienta-la, instruí-la etc.
39. O ato de cuidar ao meu ver vai além dos cuidados relativos ao corpo (físico) e proteção, se for realizado com intenção (significativo) esse momento promove a relação afetiva entre professor e aluno. E, acreditando que educação infantil não existe sem afetividade, essa ação se torna imprescindível na educação. Penso também que o ato de cuidar é promotor de aprendizado.
40. Na minha concepção, o cuidado na educação diz respeito exclusivamente ao ato de cuidar da criança, sem qualquer objetivo pedagógico.
41. Dentro e fora da escola a criança necessita de cuidado para seu bem-estar, dentre eles destacamos o descanso, alimentação e a limpeza. É importante pensar que queremos chegar a um bom desenvolvimento da criança então precisamos cuidar para que isto aconteça. Na educação infantil o cuidar e o educar são indissociáveis, pois as crianças estão se estruturando enquanto indivíduo, começando a exercer sua autonomia.
42. É estar sempre atento a todos os movimentos.
43. Acredito que cuidado na educação é quando refletimos a prática e analisamos o que está sendo proporcionado ao aluno. E se estas ações provocarão as transformações necessárias para um cidadão crítico capaz de atuar na sociedade que está inserido.
44. Tudo que desenvolvo com as crianças para o seu bem estar na creche envolve o cuidado: Higiene pessoal, atividades da vida diária (amarrar sapato, vestir-se, pentear-se etc.), comportamentos, hora do sono, refeições, respeito mútuo, cuidado com pertences e materiais, etc. Esse cuidado não é separado do educar, cuida enquanto educa e vice e versa. Acredito que o cuidar e o educar caminham juntos na creche, independente de eu ser a professora ou a educadora da sala.

D. Pólo Periferia:

45. Cuidado na educação é afeto, respeito é propiciar momentos de prazer para a criança, é fazer também que ela se interesse pela escola, pelas atividades que elas possam brincar e ao mesmo tempo desenvolver as atividades propostas. Que a criança aprendam brincando.
46. Cuidar na educação abrange várias situações, momentos e prazeres. Cuidamos quando deixamos nossos alunos expressarem suas idéias, dividir seus pensamentos, falarem !!! Cuidamos quando planejamos situações de aprendizagem; estímulos; etc. Cuidamos ao separar os materiais e preparar espaços para as situações de aprendizagem acontecerem. Cuidamos ao enxugar lágrimas, lavar as mãos, trocar fraldas, dar banhos espumosos, trocar uma camiseta molhada, limpar o nariz. Cuidamos quando aconchegamos, abraçamos, beijamos, temos paciência em fim, o cuidar na educação acontece a todo o instante, com carinho, com prazer!!!
47. É o educador pensar em todos os momentos com seus alunos, como especiais planejar, agir de forma que eles sintam prazer e alegria. O cuidado na educação é diferenciado de todas outras áreas por cuidar da cidadania e autonomia do ser humano, sendo essencial para formação em suas vidas. O cuidar é mediar todas situações.
48. É ação maior junto as crianças, respeitando seus limites, trocando experiências contribuindo com seus conhecimentos e cooperando com seu desenvolvimento. Estar aberta e pronta a aprender com as crianças.
49. Cuidar é o educar a todo momento, é preparar a criança para hábitos saudáveis e orienta-la para uma boa qualidade de vida. É desenvolver sua autonomia e inseri-lo na sociedade, com respeito e dignidade.
50. Cuidado e educação andam juntos não há como separa-los. Quem cuida educa, quem educa cuida.
51. Para mim o cuidado abrange todas as necessidades da criança, o cuidar físico, cultural, valores éticos, enfim, o professor precisa oportunizar que a criança conquiste, conheça, descubra e possa construir a partir das oportunidades. É aí que a criança poderá aprender para a vida. É um cuidar que leva a criança a ter sua identidade.
52. Na minha opinião o cuidado na educação caminha ao lado, não dá para separar o cuidar do educar mesmo educando você está cuidando. Temos sim que nos observar para que não fiquemos só em meio termo.
53. Cuidado na educação é toda a preocupação que o professor demonstra ter com seu aluno no campo físico, emocional, cognitivo e afetivo, a partir da observação desses aspectos o professor desenvolve seu trabalho.
54. Cuidado na educação é uma forma de garantir ao aluno, condições para vencer os desafios com estrutura sólida e saudável.
55. Cuidado para mim é estar atenta a cada criança não só me preocupando com a educação e sim do bem estar de cada um. Pois, cada criança tem uma maneira diferente de agir e de se expressar e devemos respeitar o espaço de cada um. Sendo assim aprendemos com eles, como também ensinamos de uma maneira gostosa.
56. Cuidado na educação é dar a criança o melhor de si, deixar que a mesma explore o mundo a sua volta, contribuindo para interação um com o outro e com o adulto, e o professor como mediador aprendendo muito com as crianças.

57. O cuidado na educação é cuidar ensinando e ensinar cuidando. O lavar as crianças, pentear, limpar, ajudar a escovar os dentes corretamente, usar a água com critério, respeitar a natureza, os animais e o próximo. Cuidar da criança com amor e respeito para que ele sentindo o prazer de ser bem cuidado e respeitado, aprenda a respeitar e cuidar de tudo e de todos com amor e consideração.
58. É criar um ambiente de confiança acolhedor com afeto, amor, segurança, carinho, muita atenção e um olhar de compromisso de formação com um espaço reflexivo na construção da vida para o caminhar e trilhar no dia-a-dia mediando suas ações.
59. Cuidar na educação é a todo momento estar orientando, dando atenção, carinho ensinando até as coisas mais básicas como ensinar a ter noções de higiene, respeito ao próximo. Cuidar é auxiliar a criança a ser autônoma a se respeitar e a respeitar os outros. Enfim na minha opinião não se educa sem cuidar e não se cuida sem educar.
60. Acredito que cuidado é sinônimo de educação pois não se educa sem cuidar são coisas indissociáveis, quando estamos educando, estamos cuidando e vice-versa.
61. É ter um olhar voltado as necessidades básicas da criança, alimentação, troca, aconchego, etc., sem deixar de educa-los neste momento, ou seja, o educar e o cuidar são indissociáveis.
62. Especialmente na educação infantil a pratica me mostrou que cuidado e educação estão unidos em todos os momentos. Não há como separa-los: não se cuida sem educar, tão pouco se educa sem cuidar.
63. Acredito que o cuidado não se dissocia do educar visto que, os dois são necessário para formação do cidadão.

Apêndice G – Transcrições das entrevistas

I. GRAVAÇÃO Nº 1:

- Sexo: Feminino
- Idade: 28 anos
- Atuação: Educação Infantil (0 a 3 e 4 a 5/6 anos)
- Tempo de experiência: 9 anos
- Trabalhos anteriores que não em educação: loja

1. Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?

Cuidar e educar estão juntos..., juntos..., juntos mesmo, a ponto de ser difícil de você colocar no projeto, no planejamento separado; eu acho que não tem nem como separar ... Cuidar e educar estão sempre juntos. Assim como as relações afetivas, eu não consigo separar. Não sei se tem gente que consegue, talvez tenha quem consegue separar o profissional do ... da relação, eu acho que não tem como... esta relação de afetividade mesmo.

2. Na sua prática, como o cuidado aparece?

O tempo inteiro, na rotina cotidiana, desde a alimentação, da troca, tem que trocar a fralda dele, dar banho, o tempo inteiro mesmo.

3. Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

A aluna faz uma pausa longa e pergunta: No PEC? ... Na escola?

No PEC, como aluna.

A aluna continua refletindo.

Você se sentiu cuidada?

A aluna continua em silêncio. Depois pergunta: Cuidada no sentido de acolher também?

E ela mesma responde: cuidado eu acho que pode ser abrangente assim, a ponto de ser acolher ... de ser afetivo, de ser ... isso mesmo, do relacionar-se... Me senti bem ... cuidada, bem ... acolhida (risos). É ... com você, sim (risos); no passado é melhor não comentar (risos) ..., só se você quiser (risos).

Só aquilo que você achar necessário. E o sentido que você quiser.

Não sei se isso tem a ver com o seu trabalho, mas eu já tinha comentado com você, que eu acredito nisso ... da profissão ... e isso ocorreu comigo, eu me senti como se fosse as crianças, de ter esse ... esse acolhimento mesmo, por parte do professor; e essa admiração ... isso para mim também é cuidado. E aí eu me senti assim como aluna, de sentir esta admiração e aí a assimilação fica muito maior. No primeiro ano do curso, como não teve esse acolhimento, este cuidado, por parte do profissional de educação ... porque aí eu mudei de cadeira (risos), eu passei a ser o aluno, então eu senti exatamente isso, talvez foi bom, eu acho que

foi bom pra, pra ter mesmo isso de saber quanto isso influencia, este cuidado, este acolhimento, este respeito, ... e aí a assimilação não foi tão boa; até as minhas notas naquele tempo eram 7 ..., 6... melhorou muito, porque aí eu vinha sem este..., sem esta vontade mesmo e aí eu senti isso na pele da sua parte foi muito legal, sempre te falei isso, eu tenho uma admiração (risos), e isso é por conta talvez deste cuidado, que você tem. Se pensar abrangentemente, este cuidado faz parte até da ética.

Isso quer dizer que na sua prática, você não pensava no cuidado assim tão abrangente?

Pois é ..., acabei de parar para pensar, e aí acabei de parar para pensar como eu mudei de lugar e isso pode ocorrer em qualquer fase; com os adultos também, já que eu tenho experiência com EJA, eles têm talvez até maior, você tem que ter talvez até mais tato ainda com eles, ...cuidado, do que com as crianças, que parece até tão antagônico, né? Já que são vovós, titios e, enfim, mas na escola você tem que ter este cuidado, este acolhimento..., este respeito, este carinho por eles mesmo..., esta afetividade.

II. GRAVAÇÃO Nº 2:

Entrevista realizada em uma sala com três alunas-professoras, sendo que todas podiam dar suas opiniões enquanto a entrevista ia acontecendo. Esta entrevista foi descartada.

1. Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?

Aluna 1: O cuidado, ele tem de ta relacionado com o educar. Na minha opinião, ele nunca vem sozinho, ele... está sempre junto com o educar. O cuidar e o educar tem que andar sempre juntos, em todos os níveis, principalmente, na Educação Infantil.

2. Como ele aparece no dia-a-dia da escola?

Aluna 1: Eu acho que a gente percebe assim nas relações afetivas, na questão da afetividade mesmo, porque por eles serem muito pequenos, eles exigem mais da gente e... essa questão mesmo da presença da mãe; não que a gente tenha que ser a mãe, né? Que a gente tem que ter sempre a postura do educador, mas a gente não pode deixar de lado essa questão mesmo da afetividade; o cuidado aparece muito no... no cuidado mesmo, assim, a atenção que a gente tem que ter a mais que a criança do Fundamental; eu acho que a gente tem que te mais atenção com os pequenos do que com os maiores, né? Eu acho que é na relação afetiva que aparece mais o cuidado.

3. Como aluna do PEC, como que você vivenciou o cuidado?

Aluna 1: Como aluna do PEC? (pausa) Como assim, se mudou alguma coisa?

Como você vivenciou, como você sentiu o cuidado?

Aluna 1: Ah! Eu mesma? (pausa) Aiii, eu acho que assim (incompreensível) Eu acho que a gente não tem muito tempo mesmo, né? A gente teve uma série de problemas aí no começo, tudo, né? Eu acho que o que faltou mesmo, assim, se for comparar com o cuidado que a gente tem com as crianças, se a gente se sentiu acolhida da forma que a gente pensa em acolher as crianças, acredito que não. Porque é uma..., principalmente no começo. Acho que foi uma experiência muito ruim pra gente, né?

Aluna 2: Com certeza. O curso foi muito corrido, por conta da demanda de coisa aí pra fazer. Então não posso te dizer que a gente se sentiu acolhida, da forma que a gente espera... da forma como a gente faz com as crianças; eu acho que assim, em determinados momentos, fizeram tudo o que foi possível, semana presencial, que a gente não tem o que reclamar, eu acho que foi tudo pensado pra ajudar a gente, mas o curso no geral, eu acredito que não.

III. GRAVAÇÃO Nº 3:

- Sexo: Feminino
- Idade: 58 anos
- Atuação: Educação Infantil (4 a 5/6 anos)
- Tempo de experiência: 34 anos
- Trabalhos anteriores que não em educação: nenhum

1. Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?

Cuidado ... Bom, nós trabalhamos com crianças, então por trabalhar com criança, o cuidado é redobrado, ... cuidado... no tratamento, cuidado... na... no... desenrolar das atividades, nas rodinhas de conversa, na contação de histórias, até outro dia você ouviu eu e a Carmem³ contando as traquinagens que a gente faz em roda de história (risos), se faz de palhaça mesmo, né, para chegar até a criança, porque... principalmente este ano que eu estou assim passando um mau pedaço, com criança de três anos, que eles ainda não sabem ouvir, não sabem se concentrar, então você tem que ir achando um modo como chegar até esta criança.

Eu estou assim elaborando agora planos de trabalho focado mesmo para que eu chegue até eles, porque senão... vira uma torre de babel ali (risos).

2. Em que momentos você acha que o cuidado aparece, como ele se mostra?

A criança, a criança ela... na educação infantil, ela ainda meio que travessa, então ela não tem ainda noção de perigo, então ela corre sem, sem saber onde ela está pisando, ela sobe em mesa sem saber que ela pode cair, então este cuidado sempre a gente tem que estar tendo, sempre tá junto orientando; correndo com escovinha na boca... isso sempre eles estão... querendo escorregar no escorregador em pé... isso já peguei... quase todos os dias pego, lá em cima do escorregador em pé, querendo descer em pé, então eles não têm noção assim que eles podem cair e se machucar, então este cuidado nós temos que ter...é o cuidado mesmo..., pessoal assim pra evitar acidentes ... na escola. E... e pedagógico eu acho que é... a gente estar assim consciente do trabalho que nós estamos desenvolvendo e fazer o trabalho pedagógico mesmo, não aquele assim de estar lá para cuidar de criança de três anos e vai deixar...cruzar os braços... eu sou contra isso e é isso que eu tô batendo na tecla... esse ano, vai cruzar os braços e falar assim pronto... é criança de três anos, não sabe o que está fazendo... deixa correr... não tem que ter toda uma proposta pedagógica, um objetivo..., tudo tem que estar objetivado e você ali trabalhando com elas para obter algum sucesso, algum resultado positivo, senão a gente não consegue nada.

3. Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

Ah, nas primeiras... nos primeiros temas, nos primeiros módulos, falou muito assim neste cuidado/educar... o papel da maternagem..., foi muito interessante isso para nós, mesmo que a gente já vínhamos fazendo, mas foi bom a gente ver isso em teoria... e estar discutindo isso.

³ Os nomes são fictícios para garantir o sigilo dos entrevistados.

Mas você chegou a vivenciar, a sentir cuidado, como aluna?

(Pausa) ... Ah, o cuidado como aluna... (pausa) Ai eu... eu cheguei sim, como aluna sim...

De que maneira?

Ai... eu não, não... no primeiro ano, né que... a primeira tutora, então a gente estava inseguro, sempre inseguro, sempre sem saber o que ia acontecer na próxima aula... e... e assim... muito assim... sem saber o que dizer às vezes uma de liberdade de expressão meio podada porque se você falasse alguma coisa, já... já era vista com... outro modo, já causava um pouco de encrenca, então foi assim... um período assim... que... faltou cuidados assim no meu entender, assim como aluna..., faltou cuidado, o cuidado pedagógico, o cuidado no tratamento, ... o cuidado no tratar a coletividade..., né porque todos aqui somos iguais, então err... se via bem assim, alguns grupos ser assim err... até..., até abonados faltas e outros tinham que tá ali, então faltou cuidado mesmo, faltou..., como aluna faltou.

Foi muito difícil mesmo, muito difícil, porque a professora não entendia a .. o .. cada um, eu mesma, ela não gostava de mim, porque eu já tinha visto uma vivência dela em outra faculdade, então como eu conhecia o histórico dela, ela já chegou com..., me viu e já me falou: você é de tal lugar. Pronto, acabou, não gostava de mim de jeito nenhum.

E aí, como você se sentiu?

Nossa... muito assim, muito discriminada, e ... a exclusão, né, a exclusão; e às vezes até pela idade, porque ela fazia questão de me chamar de Doona Clara⁴, com sarcasmo... e eu pensava, eu estou aqui igual a todo mundo, então não sou Dooona...né?, só isso. Eu coloquei várias vezes isso, tanto para a professora quanto para a turma, eu não gosto, porque eu estou aqui em pé de igualdade de todo mundo, então eu, eu sou... meu nome só, não precisa ser Dona, não sou Dona, né? Só por causa da minha idade, eu tenho a idade, mas o espírito (risos), meu espírito não é assim... velho, meu espírito é jovem... então eu não gosto que me chamem de Dona... então muitas pessoas largaram de me chamar de Dona, porque toda a classe me chamavam, mas ela falava com sarcasmo, aí quando eu fui falando eu não gosto, eu não gosto, o pessoal foi largando... é coisa da gente mesmo, né? Porque dá a impressão... porque Dona, né?

⁴ Os nomes são fictícios para garantir o sigilo dos entrevistados.

IV. GRAVACÃO Nº 4:

- Sexo: Feminino
- Idade: 42 anos
- Atuação: Educação Infantil (4 a 5/6 anos)
- Tempo de experiência: 18 anos
- Trabalhos anteriores que não em educação: comércio; dona-de-casa

1. Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?

O sentido do cuidado? Em que sentido do cuidado, porque na Educação Infantil tem esta briga permanente do cuidar e do educar, né? O cuidado no meu ponto de vista ele é permanente, em aspectos diversos, na habilidade física, emocional, intelectual, é todo um conjunto; no meu ponto de vista o cuidado tem um sentido bem amplo.

2. Como que ele aparece na sua prática?

Na minha prática? É bem na relação pessoa/pessoa, mesmo; bem no contato pessoal mesmo, contato físico vamos dizer assim, né? Naquilo de... mesmo na questão da empatia ou não, até nisso tem; porque né, querendo ou não, são crianças, são, mas somos humanos e esta questão da empatia tem que ser trabalhada, por que em alguns momentos, se você não se cuida, se há antipatia, vamos dizer assim, se você não se vigia, você acaba negligenciando o seu trabalho. Você tem que estar se vigiando, você tem que ser profissional, você tem que ser uma pessoa, você tem que ser humano e o pessoal sempre ali, lado a lado pra você deixar que o pessoal atropela o seu profissional. E quando você não gosta, você não cuida... Não é fato? Se você não gosta do seu trabalho, você não vai fazer bem o seu trabalho; se você não gosta da pessoa, você já não vai cuidar da pessoa, não vai fazer um trabalho legal com ela; então a gente tem que estar se vigiando sempre; a gente tem que ter este cuidado sempre, estar cuidando sempre.

3. Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

Como aluna do PEC? (pausa)... Como aluna do PEC... acaba sendo uma relação semelhante, embora sejamos adultos, a gente também exige cuidado, né? A gente cobra cuidados, né? No sentido de atenção mesmo, não só no pessoal, da relação pessoal, mas da questão do conteúdo mesmo, do contexto mesmo da educação. A gente cobra também; não é diferente. Uma vez uma professora minha no magistério disse que aluno é aluno, independe da idade; a partir do momento que sentou atrás de uma carteira. E acaba sendo mesmo, né? E a gente faz as mesmas coisas... da mesma forma que eu chamo a atenção dos meus alunos na minha sala, às vezes você precisa tá chamando da gente também, né? Então eu acho, só muda mesmo a idade, a formação, mas cada um no seu momento... a gente acabou sendo... educação infantil grandona (rsrsrs).

E nesta educação infantil grandona você sentiu o cuidado em que momentos?

Nos momentos em que a gente socializa mesmo, quando a gente tem dúvida, quando a gente quer (incompreensível) na prática, nos momentos diversos, de discussão; mesmo quando a gente vacila um pouco... mesmo na cobrança é um cuidado... ta chamando pra a coisa, pra mim é um cuidado, porque como

eu te disse, se você não gosta, você não cuida, né? Você negligencia... né? Então você... se... você cuidou... também disso, desta parte. Quando a gente troca experiências... né, é legal; quando assim, nos momentos pessoais mesmo, né, como eu to passando agora, né? A gente sente este cuidado, é um cuidado... vem da pessoa, vem do humano, e este momento a gente sente esse cuidado.. e isso é legal... é importante pra caramba.

Tem aquele cuidado prático, do concreto, do pegar, e tem o cuidado do sentir. O cuidado do pegar, depende mais de mim, agora esse mais abstrato, esta parte do sensível, essa daí é permanente, até porque eu sou muito assim de olhar no olho, isso para mim é muito importante; então esse cuidado eu tenho conseguido sim. É por isso que eu cuido de todo objeto, quando eu gosto, eu gosto.

V. GRAVAÇÃO N° 5:

- Sexo: Feminino
- Idade: 37 anos
- Atuação: Educação Infantil (4 a 5/6 anos)
- Tempo de experiência: 18 anos
- Trabalhos anteriores que não em educação: advocacia

1. Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?

Cuidado? Ah... você diz na..., no sentido de..., tem o cuidar e o educar. Tem o cuidado da proteção... proteger, cuidar,... tá. Eu entendo assim, o professor dá as orientações, né... Sobre o caminho... que ele..., que ele tem prá seguir, né; então ele vai ta mostrando os caminhos, mostrando as direções e... o aluno da educação infantil, ele vai ta... absorvendo estas orientações..., então o cuidado que a gente tem não é aquele cuidado de você ficar mãezona, né? E muita gente hoje tem o cuidado desta maneira. Eu não entendo assim, porque acho que isso não cabe mais a nós professores, né; nós temos todo um cuidado com as crianças, um cuidado assim de ta mesmo orientando, né... e infelizmente tem gente que acaba levando pro lado de proteção, superproteção mesmo. Eu acho que o cuidado na educação infantil é visto como..., pra mim, né, a meu ver, é como orientação, como direção, caminhos a seguir...

2. Como o cuidado aparece no dia-a-dia da escola?

Ahhh... Como que o cuidado aparece? Eu acho que aparece em vários momentos...né? É..., numa atividade em sala de aula, numa atividade de... é... de brinquedos, numa atividade de... livre, de parque, num espaço aberto, porque como eu falei, o cuidado..., eu entendo como uma orientação, né? Então se você tem, ééé... se você tem o cuidado nesse sentido, em todas as atividades que você vai desenvolver, vai aparecer o cuidado, porque você vai ta orientando, vai sempre ta dando diretrizes, nortes, né... pra ele ta seguindo, ta... Aparece tanto na hora de conversa, como na hora de brincar, como no coletivo, uma brincadeira livre, porque você sempre vai ta dando as diretrizes, norteando o caminho que ele vai..., que ele pode seguir, né?

3. Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

Acho que eu aprendi..., acho não, eu aprendi muito essa diferenciação, né? Porque embora, assim, muita gente não... não se interesse, né? Eu acredito que o PEC veio enriquecer o meu conhecimento, porque a gente tem assim, muito a prática, mas a teoria, nós não temos muito a teoria no dia-a-dia, e eu vejo o PEC como esse momento de teoria mesmo, que veio aprimorar esse conhecimento, ou seja, aprimorar minha prática através da teoria, né? porque a gente lida com isso, com o cuidado, com a criança; é o tempo todo, mas você não pára pra você estudar, pra você se aperfeiçoar; nessas pequenas coisas, mas que na realidade são grandes coisas que nós só aprendemos quando a gente tem o compromisso de parar, acompanhar, estudar e perceber que não..., não dá pra você ta ali só na sala de aula, passando as informações ou educando a criança, ensinando a criança, é muito mais difícil; então, assim, acho que na teoria, aqui, foi assim, gratificante... ta sendo gratificante, porque eu tenho aprendido isso, que não basta eu ta ali só na sala de aula e eu não tinha esses momentos, né de parar e ler sobre a educação, sobre a própria educação infantil; embora

eu trabalhe na educação infantil há tantos anos, eu não tinha o hábito de ler sobre a teoria na educação infantil, era só aquele momento, aquela coisa rápida, aquele texto curto; e você pára, você começa a ter uma certa cobrança, né? Você precisa conhecer, você precisa estudar, você vai ter, sei lá alguma cobrança lá na frente...., então a gente acaba se empenhando mais nisso, e pra mim isso foi muito gratificante; o PEC, pra mim, ta, ta sendo gratificante nesse sentido de ter atendido isso.

Você chegou, em algum momento, sentir, viver o cuidado, como aluna do PEC?

É..., em relação ao meu trabalho em sala de aula?

Como aluna.

Ah, enquanto contato com os professores? Senti, eu senti porque volto a dizer, volto a reafirmar o que eu já disse: pra mim o cuidado é orientação, é norte, então a partir do momento em que eu fui orientada, que foram me apresentados caminhos e eu fui sendo, assim, é... direcionada, não direcionada, mas eu digo assim, foram me apresentados caminhos, né? Então, eu entendo que esse foi um cuidado, as orientações que eu recebi foram um cuidado, e volto a dizer o que eu falei na última questão, que o PEC acrescentou pra mim..., pra mim foi um ponto, porque aquilo que eu aprendi eu posso passar com segurança, o que eu antes falava só por conhecimento de prática, agora não só a teoria que eu aprendi aqui, mas a prática que eu vivenciei aqui, então nestes momentos de orientação, de direcionamento do meu trabalho... vivenciei isso várias vezes, não só com você, mas com o professor orientador, com a professora assistente, até com os próprios vídeo conferencistas. Por que todo o tempo, a gente fala tanto em cuidado, cuidado, e não é mesmo aquele negócio de ficar ali aiiii, protegendo... e não é proteger, é um direcionar, orientar, até mediar eu acho que é uma forma de cuidado, você ta mediando o trabalho que está sendo desenvolvido pelo aluno.

VI. GRAVACÃO Nº 6:

- Sexo: Feminino
- Idade: 37 anos
- Atuação: Educação Infantil (4 a 5/6 anos)
- Tempo de experiência: 17 anos
- Trabalhos anteriores que não em educação: indústria

1. Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?

Acho que na Educação Infantil, o trabalho envolve amor, né, ele envolve o cuidado da criança, além do aprendizado, porque é bem mãezona mesmo, não adianta. Assim, do tempo todo que eu to na Educação Infantil, há 18 anos, o que eu vejo, é assim, você tem que ter amor, você tem que olhar com amor, independente do que essa criança passe na casa dela ou não, porque senão o trabalho não flui, então acima de tudo o amor, para depois fluir o aprendizado.

2. Como o cuidado acontece no seu dia-a-dia?

A gente interage bastante, eu costumo ouvir muito... Eles vêm assim, prô, sabe na minha casa..., e você responde tá menino! Não é assim que acontece. Eles vêm, contam o que acontece... eu procuro dar ouvidos... A semana passada mesmo um aluno chegou e falou: - O meu pai vai vim... E eu perguntei: - Vai vir daonde? Ele ta trabalhando? E ele: - Ai prô, ele vai vim... Mas vai vir daonde, eu falei. Sabe prô, ele ta preso... Aí eu falei: - Ah, e ele vem passar a páscoa com você? E assim, na quinta-feira ele chorou... E eu conversei com ele: - Oh, o papai vai vir, não precisa ficar triste..., ta vendo que alegria, e vai chegar um dia que ele vai vir e não vai precisar voltar. E ele disse: - Eu peço tanto pro papai do céu. Então tem essa interação. Tem as horas da atividade, que a gente vai, explica o que é pra fazer, mas tem a interação na hora do carinho também, de ta chamando, olha vem aqui, vamos sentar, até sentar no colo de vez em quando também, porque até disso eles precisam.

3. Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

A minha visão mudou bastante. Eu tinha uma visão diferente, assim e..., acho que eu tava desatualizada, há 18 anos..., quer dizer... tanto tempo que eu já me formei, tava muito desatualizada e eu mudei muito a minha visão de olhar para a criança, de apresentar a situação para a criança; me ajudou muito, como aluna do PEC.

Mas você sentiu o cuidado, como aluna?

Eu senti, bastante..., amparada. Isso assim, em todo sentido, tanto dentro da sala de aula como assim, em tudo o que eu busquei, eu fui atendida... eu tive orientação, não ficou nada a desejar. Tanto que eu busquei orientação de você, do Professor Orientador também, o tempo todo ali, mesmo com as loucuras... e vai pega, outra coisa, porque é correria mesmo, mas eu não me senti desamparada em nenhum momento. Não precisei chorar. Eu não chorei... eu mudei. Então é isso, ó que coisa boa..., foi muito bom, eu acho que o convívio dos dois anos foram bons sim... a gente... sabe... por mais tempo que a gente ta na rede... são bastante meninas... então não tinha contato foi muito bom, porque a gente não tinha contato, a gente se via

assim em uma reunião, outra reunião, enfim... foi bom o convívio, a gente cresce com isso; eu vou sair daqui, vai acabar, mas não vai acabar... totalmente, porque a gente aumentou os laços aqui... porque a gente conheceu você, conheceu o Professor Orientador, então são pessoas novas que entraram na vida da gente, quer dizer o seu caminho vai crescendo, né, o círculo vai crescendo... eu achei muito bom... eu não tenho que falar ah eu não aprendi nada, eu não gostei de nada..., eu não tenho.

Você disse que a sua visão mudou muito com o PEC, você consegue dizer alguma coisa..., como ela era, como está... mudou o que?

É... eu acho que durante... fora do curso, a gente, por mais que você tenha HTPC na sala de aula, na escola, os horários de estudo, tudo, você não tem aprofundamento, e eu venho que nem a... tem aluna que foi minha chefe, então eu venho de uma visão totalmente diferente, né, a época em que eu entrei, em 91, na Educação Infantil era totalmente diferente esta visão da criança dentro, então por mais que as pessoas falem ah é assistencialista, é..., aqui eu consegui perceber o **meu** (entonação mais forte) elado da coisa, e eu a minha (incompreensível), eu tava de mais desatualizada, demais, eu percebi assim muita mudança... tanto que eu tava conversando com a diretora quanto a isso e ela falou: - Isso é muito bom. Eu levei o material e ela falou: - O seu material é muito rico. Então a gente... não é uma coisa didática... que você pega, tem ali, que você vai... quer dizer, não é um magistério da vida... né; então, o material é o que..., são experiências; então não sô só eu que tenho experiência... eu acho legal essa interação de você estar percebendo a experiência de outros profissionais, profissionais grandes..., né, que estão na área há muito tempo, estudaram mais, você percebe que a visão... tem um olhar..., um outro lado da coisa, que eu não enxergava isso, eu não conseguia ver.

Na sua prática, o que você percebeu de diferença?

Eu apliquei mais coisas e procurei olhar **mais** (entonação mais forte), observar mais. A observação minha, principalmente depois da construção do meu TCC, a minha visão mudou muito, o meu olhar... eu comecei a direcionar o meu olhar para coisas que eu não direcionava, eu mudei bastante. Depois do TCC, então, tanto que eu falei para as meninas: - Agora vocês me aguardem, porque eu concluindo o TCC eu vou trazer aqui na escola e vocês estão perdidas, porque eu usei o planejamento delas, né; - Então cês tão perdidas, ta? Porque a gente vai conversar... Pra mim foi tudo de bom, tanto que eu quero continuar, e eu não tinha esta visão no início, eu falava que era isso aqui e acabou; e eu já to indo atrás, porque eu quero fazer pós em Educação Infantil. Eu falei: - É minha área e não adianta, eu vou ficar na Educação Infantil, eu me identifico demais na Educação Infantil, então eu vou ficar; e eu já fui procurar, eu quero fazer pós em Educação Infantil e não era isso que eu queria, eu vim porque... me ofereceu, ta ali pra você e você não vai vim? Então eu vim, eu falei: - Não, eu vou, mas eu comecei meio amarrada, meio que empurrada, eu vou porque eu tenho que ir; hoje não, hoje eu quero, agora eu entrei, agora eu vou... agora eu consegui; não é? Eu não to tão velha assim para não estudar, então eu vou continuar.

Como você vê o cuidado na educação ou o cuidado e a educação?

Estas coisas andam juntas, mesmo que você não queira, mesmo existindo as pessoas que falam assim: - Ah não, eu sou **professora** (entonação mais forte), e assim, em educação. Andam juntas..., porque ao mesmo tempo que você educa, você cuida; e a partir do momento que ela ta ali e é responsabilidade tua, não é só a educação; se acontece alguma coisa... você não ta cuidando, né? A gente na educação infantil é difícil essa situação porque a mãe cobra muito isso de você; então eu acho assim, o cuidado e a educação andam

juntos, na educação infantil eles andam juntos, todos os dias, todas as horas...; eu acho que ao mesmo tempo que você tá ali, tá na sua responsabilidade, você tá cuidando, você tá educando, não dá pra separar; é como se fosse um filho da gente, né? Porque eu falo pras minhas mães: - Eu não faço com o de vocês o que eu não quero que façam com o meu, então, né? Porque tem que existir esta confiança delas... da gente, senão, não... Eu falo que a gente dá aula pra mãe, não pra criança. (risos) Antes de ser mãe eu era uma professora muito mais rígida e depois eu mudei muito, compreendi muitas coisas.

Apêndice H

Quadro 4 – Análise de Conteúdo da Questão 12: Porque optou pela profissão na área da educação?

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA A aluna-professora disse que	CATEGORIA
A. Região Central	1.	a) A princípio por pura sobrevivência b) posteriormente por vocação e paixão .	A escolha teve início por razões financeiras, mas depois descobriu vocação e paixão.	a) Conveniência + b) Vocação
	2.	a) Porque acredito ser uma área motivadora ... base do desenvolvimento infantil e que vai estruturar o indivíduo como cidadão.	Acredita que a área seja motivadora e importante para o desenvolvimento da criança.	a) Profissão/área
	3.	a) Porque sempre gostei de ensinar , ... comecei a lecionar aos 16 anos na Educação Infantil.	Sempre gostou de ensinar e começou a ensinar quando era adolescente.	a) Gosto/identificação
	4.	a) Por gostar da área desde pequena.	Gosta da área desde pequena.	a) Gosto/identificação
	5.	a) Minha mãe era professora rural , então encantada em vê-la numa sala de aula ajudando “os pequenos” a construir seu conhecimento.	Sua escolha deveu-se ao encantamento de ver sua mãe, professora rural, ajudar as crianças a construírem seu conhecimento.	a) Influência Vocação Idealismo
	6.	a) Por gostar muito de crianças b) sou muito feliz fazendo as crianças felizes também	Gosta muito de crianças e é feliz fazendo-as felizes.	a) Gostar de criança b) Idealismo Realização pessoal
	7.	a) ... através da educação podemos transformar o ser humano em cidadão ...	Através da educação podemos transformar o ser humano em cidadão.	a) Idealismo
	8.	a) O acaso fez com que fosse para esta área ... b) que gosto muito ...	O acaso levou-a para a educação, mas gosta muito do que faz.	a) Acaso b) Gosto/identificação
	9.	a) Por gostar de criança e ... de ensinar .	Gosta de criança e de ensinar.	a) Gostar de criança Gosto/identificação
	10.	a) Desde pequena me identifico com essa profissão ... b) transformei meu sonho em realidade.	Sempre se identificou com a profissão. Era um sonho.	a) Gosto/identificação b) Realização pessoal
	11.	a) Porque fui levada por uma vizinha que era professora - cursei o magistério.	Cursou o magistério porque foi levada por uma vizinha que era professora.	a) Influência
	12.	a) Optei pela educação porque gosto ; b) é uma área onde estamos sempre atualizadas ensinando e aprendendo junto com as crianças.	Gosta do fato de ser uma área na qual os profissionais estão sempre se atualizando.	a) Gosto/identificação b) Profissão/área
	13.	a) Porque voltei a estudar e esse trabalho me possibilita trabalhar meio período ...	Porque é possível conciliar trabalho e estudo.	a) Conveniência
	14.	a) Por estar desempregada na época e ter surgido esta oportunidade .	Porque surgiu esta oportunidade de trabalho quando estava desempregada.	a) Conveniência
	15.	a) Porque sempre sonhei em ser professora, b) sinto-me feliz quando estou em sala de aula.	Sempre sonhou em ser professora e sente-se feliz dando aula.	a) Realização pessoal

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA A aluna-professora disse que	CATEGORIA
B. Região Metropolitana A	16.	a) Por falta de condições financeiras .	Por questões financeiras.	a) Conveniência
	17.	a) ... ser professor é todo dia fazer algo diferente, b) ... poder " colaborar " ... com o desenvolvimento dos alunos.	É um trabalho motivador e que permite colaborar com o desenvolvimento dos alunos.	a) Profissão/área b) Idealismo
	18.	a) Desde criança já sonhava em ser professora e ter um carinho especial por crianças.	Sonhava em ser professora e ter um carinho especial pelas crianças.	a) Realização pessoal
	19.	a) Sempre trabalhei nesta área, mesmo quando trabalhava em advocacia, era possível conciliar . b) Optei pela educação por ser minha grande paixão .	Sempre trabalhou na área. Era possível conciliar com outros trabalhos. Fez a opção pela paixão.	a) Conveniência b) Vocação
	20.	a) A princípio ... por falta de opção , b) ... depois ... descobri que não havia nenhum outro trabalho que gostaria de fazer . c) Trabalhar com pessoas e poder ajuda-las em suas conquistas...	Inicialmente, foi falta de opção, mas depois descobriu que gostava do trabalho, por poder ajudar as pessoas.	a) Conveniência + b) Gosto/identificação c) Idealismo
	21.	a) Perfil; b) acreditar que posso fazer a diferença como sujeito histórico, c) empatia com as crianças .	Acredita ter perfil para a área; é uma profissão na qual pode fazer a diferença; se identifica com criança.	a) Vocação b) Idealismo c) Gostar de criança
	22.	a) ... foi a única opção que tive para iniciar no ensino médio profissionalizante. b) ... gostei e optei por iniciar nessa profissão	Inicialmente, foi a única opção, mas depois descobriu que gostava.	a) Conveniência + b) Gosto/identificação
	23.	a) Por gostar , inicialmente. b) E depois... Vi no magistério a possibilidade que outras profissões não oferece, ... pois para o mercado de trabalho, ... no magistério, ... a idade não é impecilho ...	Primeiro, porque já gostava e depois porque percebeu que nesta área a idade do profissional não importa.	a) Gosto/identificação b) Conveniência
	24.	a) Desde pequena quis ser professora.	Sempre quis ser professora.	a) Realização pessoal
	25.	a) Porque acredito na profissão . b) ... só através dela alcançaremos mudanças necessárias para que tenhamos cidadãos conscientes. Quando eu deixar de acreditar na educação, com certeza não atuari mais nela.	Só está na área porque acredita na profissão, através da qual se pode fazer as mudanças necessárias para uma sociedade de cidadãos.	a) Profissão/área b) Idealismo
	26.	a) Por vocação .	Por vocação.	a) Vocação
	27.	a) Por gostar muito de criança b) e ter a possibilidade contribuir com sua formação e construção de saberes.	Porque gosta de criança e por poder contribuir na construção de conhecimentos.	a) Gostar de criança b) Idealismo
	28.	a) ... nasci com esta profissão no sangue e ... b) tive um pouco de inspiração em minha tia que hoje é professora aposentada.	Já tinha tendência para a área e foi inspirada por uma tia que era professora.	a) Vocação b) Influência
29.	a) ... minha mãe dizia que eu podia fazer o magistério, ... b) pois era uma profissão muito bonita.	A mãe acreditava que era uma profissão bonita.	a) Influência b) Profissão/área	

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA A aluna-professora disse que	CATEGORIA
	30.	a) ... me identifiquei com ela , ... b) sempre gostei do trabalho com criança , ...	Se identifica com a área, pois gosta de trabalhar com criança.	a) Gosto/identificação
	31.	a) Sempre gostei de trabalhar com crianças .	Gosta de trabalhar com criança.	a) Gosto/identificação
	32.	a) Por motivos financeiros .	Por motivos financeiros.	a) Conveniência
	33.	a) ... pelo fato de gostar de criança e ... b) da área de ensino, de educar.	Gosta de criança e de educar.	a) Gostar de criança b) Gosto/identificação
	34.	a) ... eu achava que era a profissão mais importante para ser escolhida, e ... b) se trabalhava poucas horas e o salário razoável .	Achava que era uma profissão importante e também pela conveniência de trabalhar pouco e ter um salário razoável.	a) Profissão/área b) Conveniência
	35.	a) ... as possibilidades de trabalho eram grandes.	Porque as possibilidades de trabalho eram grandes.	a) Conveniência
	36.	a) Tinha vontade de trabalhar com crianças ... esperei uma oportunidade real para ingressar, ... pois não queria uma profissão instável como professora eventual ou substituta.	Tinha vontade de trabalhar com crianças, então aguardou o concurso, para ter a segurança de ser professora efetiva	a) Realização pessoal
	37.	a) A princípio foi um desejo da minha mãe ... b) ... foi só iniciar o curso para eu me apaixonar .	Começou com um desejo da mãe e da tia, mas depois se apaixonou.	a) Influência b) Gosto/identificação
C. Região Metropolitana B	38.	a) Estudei o magistério ... pois já almejava esta profissão .	Queria esta profissão.	a) Realização pessoal
	39.	Sempre gostei de estar na escola , como estudante, ...	Sempre gostou de estar na escola.	a) Gosto/identificação
	40.	Não respondeu	----	----
	41.	a) Sempre gostei de trabalhar com criança , e b) ... admirava uma tia que era professora ...	Sempre gostou de trabalhar com crianças e ainda admirava a tia, que era professora.	a) Gostar de criança b) Influência
	42.	a) Por me identificar com as crianças e b) pelo prazer .	Identifica-se com crianças e o trabalho é prazeroso.	a) Gostar de criança b) Realização pessoal
	43.	a) A opção iniciou desde a infância, ... em um ambiente familiar , em que haviam professores. b) ... despertou o prazer pela profissão e a construção de ideais na Educação.	O contato com professores no ambiente familiar despertou o prazer pela profissão e pela construção de ideais na Educação.	a) Influência b) Realização pessoal c) Idealismo
	44.	a) ... prestei para " Pajem " que não exigia o magistério. b) Mas eu queria ser professora .	Queria ser professora, mas como ainda não tinha o Magistério, prestou para pajem.	a) Conveniência + b) Realização pessoal
D. Periferia	45.	a) Gosto de crianças e b) trabalhar na área da educação me trouxe grandes motivações	Gosta de crianças e trabalhar na área é motivador.	a) Gostar de criança b) Profissão/área
	46.	a) Primeiramente por sempre gostar de crianças . Sempre acreditei na capacidade e inteligência das crianças.	Gosta de criança e acredita na sua capacidade.	a) Gostar de criança
	47.	a) Primeiramente, gosto de crianças e b) a necessidade de um emprego , ...	Gosta de criança e precisava de emprego.	a) Gostar de criança b) Conveniência
	48.	a) Gosto de criança , b) me sinto bem educando e aprendendo com elas ... só me senti realizada no meio das crianças como educadora	Gosta de criança e se realiza educando.	a) Gostar de criança b) Realização pessoal

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA A aluna-professora disse que	CATEGORIA
	49.	a) No primeiro momento oportunidade de trabalhar próximo de casa, b) depois porque a paixão pela docência se tornou amor, carinho e dedicação	Primeiro pensou na possibilidade de trabalhar perto de casa e depois se apaixonou pela docência.	a) Conveniência + b) Vocação
	50.	a) Porque me oferecia segurança , b) mas também já gostava de ser educadora	Pela segurança da profissão e por gostar de ser educadora.	a) Conveniência b) Gosto/identificação
	51.	a) Foi uma oportunidade que surgiu b) e me agradou , pois já havia trabalhado com crianças.	Inicialmente foi uma oportunidade, mas o trabalho me agradou.	a) Conveniência + b) Gosto/identificação
	52.	a) ... acredito que esta fase seja a mais importante , para a formação do indivíduo e a mais linda e sincera .	Porque a Educação Infantil é a fase mais importante para a formação do indivíduo e porque é linda e sincera.	a) Profissão/área
	53.	a) Porque apreciava a profissão desde a infância.	Aprecia a profissão desde pequena.	a) Gosto/identificação
	54.	a) Porque passei no concurso para ADI.	Passou no concurso.	a) Conveniência
	55.	a) Desde pequena cuidava dos meus primos. Surgiu a oportunidade de prestar concurso então uniu-se o útil ao agradável .	Já cuidava de crianças da família e juntou o "útil ao agradável".	a) Conveniência
	56.	a) Porque estava trabalhando como pajem , depois como ADI b) então passei a estudar cada vez mais para chegar na educação e sinto que não posso parar devo caminhar .	Trabalhou como pajem, como ADI e sempre estudando para chegar na educação. Acredita que não deve parar de estudar, para continuar se desenvolvendo.	a) Conveniência b) Realização pessoal
	57.	a) Porque sempre me identifiquei com crianças . b) E acho uma profissão muito importante , ...	Identifica-se com criança e acredita que seja uma profissão importante.	a) Gostar de criança b) Profissão/área
	58.	a) Para transmitir aquilo que eu não tive na minha infância das minhas professoras.	Para transmitir o que ela não teve na infância.	a) Idealismo
	59.	a) Porque sempre gostei de crianças ... b) ... acreditava que na educação poderia contribuir para o desenvolvimento das crianças c) e com o meu crescimento pessoal e profissional .	Sempre gostou de criança e por poder contribuir para o desenvolvimento das crianças e para o seu próprio.	a) Gostar de criança b) Profissão/área Idealismo c) Realização pessoal
	60.	a) Desde criança fui estimulada para atuar na educação, pois venho de uma família que já atuava na área.	Foi estimulada pela família a trabalhar na área.	a) Influência
	61.	a) Por conveniência , pois surgiu a oportunidade de estudo e não pensei duas vezes.	Pela oportunidade de estudo.	a) Conveniência
	62.	a) Acredito que por vocação . b) Acho uma profissão interessante, gratificante e linda .	Escolheu a profissão pela vocação e por acreditar que seja interessante, gratificante e linda.	a) Vocação b) Profissão/área
	63.	a) Pelo fato de admirar ótimos professores que obtive na minha trajetória escolar.	A admiração que sentiu por seus professores influenciou-a.	a) Influência

Apêndice I

Quadro 5 - Análise de Conteúdo da Questão 13: Para você, o que é cuidado na Educação?

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
A. Região Central	1.	a) É primordial , ... b) o cuidar e o educar caminham juntos c) enriquecendo os vínculos d) e facilitando também o aprendizado e a vida social do aluno.	O cuidado é básico e deve caminhar junto com a educação, pois facilita o aprendizado e a vida social e enriquece os vínculos.	a) Abrangente b) Relação cuidar/educar c) Vínculos d) Relação com aprendizagem
	2.	a) É o início de um trabalho no coletivo em que a criança será inserida neste processo de forma afetiva.	Está relacionado com a inserção da criança no coletivo de forma afetiva.	a) Relação afetiva
	3.	a) O cuidar e o educar na educação caminham juntos "educa-se cuidando e cuida-se educando" eles são indissociáveis.	O cuidar e o educar são inseparáveis.	a) Relação cuidar/educar
	4.	a) Os cuidados na educação está presente em todo o ensino escolar .	Está presente em todo o ensino escolar.	a) Abrangente
	5.	a) O cuidado está presente em todo o nosso fazer na educação.	Está presente em todo o fazer na educação.	a) Abrangente
	6.	a) Para mim, quem cuida, educa; quem educa, cuida .	Quem cuida, educa; quem educa, cuida.	a) Relação cuidar/educar
	7.	a) O cuidado na educação está em todos os momentos da formação , ... b) são dimensões indissociáveis de toda ação educacional .	O cuidado está presente em todos os momentos da formação, pois é indissociável de toda ação educacional.	a) Abrangente b) Relação cuidar/educar
	8.	a) Cuidado na educação é respeitar a individualidade de nossas crianças, b) ... este cuidar não existe sem o educar .	É respeitar a individualidade das crianças; não existe sem o educar.	a) Respeito b) Relação cuidar/educar
	9.	a) Cuidado na educação para mim é estar formando cidadão para que tenha um bom convívio com a sociedade.	É formar o cidadão para a vida em sociedade.	a) Desenvolvimento/Formação
	10.	a) É estar atento a todo instante aos nossos objetivos em relação as crianças levando sempre em conta a identidade de cada um, seus valores enfim se esquecer que cada um tem seu tempo de aprendizado .	É estar atento aos objetivos educacionais, respeitando-se a identidade e o tempo de aprendizado de cada um.	a) Relação com aprendizagem Respeito
	11.	a) Cuidado é dedicação a alguém que depende de nós para andar, desenvolver, crescer dentro da sociedade ... b) Cabe a nós ajudar nessa empreitada, ... c) com bastante carinho e amor .	É dedicação à criança, que depende do adulto em tudo para se desenvolver. Cabe ao educador ajudá-la nesse desenvolvimento com carinho e amor.	a) Assistencialismo/não assistencialismo b) Humanismo c) Relação afetiva
	12.	a) Cuidar é educar ... b) com uma atenção especial e mais carinho	É educar a criança com atenção especial e carinho.	a) Relação cuidar/educar b) Relação afetiva
	13.	a) .. cuidado na educação significa olhar o mundo de forma	É olhar o mundo de forma humana. Educar é cuidar	a) Humanismo

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
		<p>mais humana possível.</p> <p>b) Educar é cuidar do mundo, da vida e das pessoas.</p> <p>c) Se focarmos a educação infantil, ... torna-se mais específicos, pois tem tudo a ver com o cuidado da criança que depende de nossos cuidados e atenções com respeito.</p>	do mundo. Na Educação Infantil é mais específico, pois está relacionado à dependência de cuidado da criança, que deve ser realizado com atenção e carinho.	<p>b) Relação cuidar/educar</p> <p>c) Especificidade da EI/creche Assistencialismo/não assistencialismo</p> <p>Respeito</p>
	14.	É sempre bom cuidar da educação, pois ela é eterna. Educação para mim é está envolvida na ação, é sempre está renovando conhecimentos.	É importante cuidar da educação.	Resposta em desacordo com a pergunta.
	15.	a) ... é o professor promover situações para que a criança desenvolva suas especificidades de forma prazerosa podendo exercer seu papel na sociedade ...	É o professor promover situações para que a criança se desenvolva de maneira prazerosa.	a) Desenvolvimento/Formação Especificidades da EI/creche Prazer
B. Região Metropolitana A	16.	a) Um olhar constante para não se machucar, ... b) fazer com que a criança tenha autonomia, e c) aprender brincando. d) ... a melhor ferramenta para cuidar da criança é o "amor".	É estar atento para que a criança não se machuque, para que desenvolva autonomia e para que aprenda brincando e, tudo isso, através do amor.	a) Zelo/Bem-estar b) Desenvolvimento/Formação c) Relação com aprendizagem d) Relação afetiva
	17.	a) Acho que é uma coisa de opção, tem que gostar senão não fica legal, nem para o aluno e nem para o professor.	É uma opção, pois se o professor não gostar de cuidar não é bom para ninguém.	a) Relação afetiva
	18.	a) É amar, b) educar, c) respeitar, d) sonhar, brincar, e) participar e interar-se	É abrangente, pois envolve amor, educação, sonho, brincadeira, participação e interação.	a) Relação afetiva b) Relação com aprendizagem c) Respeito d) Abrangente e) Vínculos
	19.	a) Cuidado na educação infantil para mim, significa direcionamento, orientação. b) ... sem a preocupação da maternagem ... Confunde-se o cuidar com o assistencialismo, superproteção. c) o professor precisa demonstrar carinho e atenção d) ... porém, deve ser o mediador no processo ensino aprendizagem iniciando a partir da educação infantil.	É orientar, mediar o processo de ensino-aprendizagem com equilíbrio; quer dizer, com carinho e atenção, mas sem maternagem, assistencialismo ou superproteção.	a) Desenvolvimento/Formação b) Assistencialismo/não assistencialismo c) Relação afetiva d) Relação com aprendizagem
	20.	a) ... parte importante do processo de ensino aprendizagem ... b) que nas outras modalidades de ensino não são priorizadas, ... c) a qual é o cuidar físico , ou seja, cuidado com higiene, amarrar cadarços etc.	Está ligado ao cuidado físico, parte importante do processo de ensino-aprendizagem, que não é priorizado nas outras modalidades de ensino.	a) Relação com aprendizagem b) Especificidade da EI/creche c) Zelo/Bem-estar
	21.	a) É a base de nosso trabalho e está presente no cotidiano , ... b) o cuidado faz-se presentes nas ações, gestos, palavras, é parte do processo dialógico. c) Tanto o cuidar, como o educar estão interligados.	Está ligado ao educar. É a base do trabalho em educação, estando presente no cotidiano da escola, nas relações, no processo dialógico.	a) Abrangente b) Vínculos c) Relação cuidar/educar

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
	22.	a) ... é ter atenção, carinho b) e respeito pela criança. c) Evitando ao máximo, que ela se machuque e seja agredida fisicamente e/ou psicologicamente ... Além de proporcionar adequada alimentação, higiene ... e) e um ambiente de convívio social .	É ter atenção, carinho e respeito pela criança, evitando que se machuque e proporcionando alimentação, higiene e convívio social.	a) Relação afetiva b) Respeito c) Zelo/Bem-estar e) Vínculos
	23.	a) Cuidado é o resumo do que se define por zelo à integridade física, cognitiva, etc. da criança. b) Cuidar é ver e respeitar a criança como um indivíduo em formação. c) É possibilitar à criança adequar-se ao novo, é ver-se e ao outro como pessoa. Identificar as partes de seu corpo e suas funções, bem como suas possibilidades e limitações.	É zelo pela integridade física e cognitiva da criança, respeitando-a como um indivíduo em formação e possibilitando que se adéque às coisas novas.	a) Zelo/Bem-estar b) Respeito c) Desenvolvimento/Formação
	24.	a) Cuidar e educar possuem uma relação intrínseca na educação infantil, b) principalmente na creche . c) ...o cuidado deve ser parte da construção do conhecimento do aluno ... d) não como função assistencialista	Está ligado ao educar, principalmente na creche. Deve ser parte da construção do conhecimento e não assistencialista.	a) Relação cuidar/educar b) Especificidade da EI/ creche c) Desenvolvimento/Formação d) Assistencialismo/não assistencialismo
	25.	a) Acredito que cuidar na educação infantil exige afetividade... b) Além disso, é preciso um olhar diferenciado, perceber o que há por trás de algumas atitudes da criança na escola. c) ... buscar soluções, propiciando à criança a possibilidade de se desenvolver d) Também é preciso abrir-lhe os olhos para o mundo, através de algo que apenas quem valoriza é quem pode transmiti-lo “o conhecimento ” ...	Exige afetividade e sensibilidade para perceber o que está pó trás as ações da criança. É transmitir conhecimento e propiciar situações para a criança se desenvolver.	a) Relação afetiva b) Vínculos c) Desenvolvimento/Formação d) Relação com aprendizagem
	26.	a) É todo o ato que envolve o cuidar do outro, ... b) Faz parte principalmente da educação infantil, ... c) pois esta está associada ao educar-cuidar . d) ... propagando as informações e cuidando dos alunos e da comunidade.	É cuidar do outro em todos os aspectos. Faz parte principalmente da educação infantil, onde está associado ao educar, à propagação da informação.	a) Abrangente Humanismo b) Especificidade da EI/creche c) Relação cuidar/educar d) Desenvolvimento/Formação
	27.	a) zelo com a criança em relação a sua segurança, proteção, alimentação, higiene . b) Entretanto, o cuidar não se dissocia do educar ... c) pois nessa relação de cuidado há a interação entre aluno e professor ... d) na qual a criança tem a possibilidade de construir seu	Está relacionado ao zelo com a criança, envolvendo segurança, proteção, alimentação, higiene. Não se dissocia do educar, pois com o vínculo entre professor e aluno, a criança pode construir seu conhecimento.	a) Zelo/Bem-estar b) Relação cuidar/educar c) Vínculos d) Desenvolvimento/Formação

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
		conhecimento		
	28.	a) Para mim o cuidado caminha junto com o educar, ... b) principalmente na educação infantil ... Neste momento eu não estou educando, eu estou cuidando, estou me realizando , fazendo cada ser pequenino feliz ... no tempo que a criança passa dentro da escola a responsabilidade é plena do educador, então como não cuidar? c) A criança pequena necessita de um cuidado a mais , muitas vezes um carinho, uma atenção, um colinho. d) Coisas que em casa não acontece devido à estrutura familiar ... e) Cuidado também é satisfazer a criança, deixa-la feliz, ... É uma alegria, é gratificante. Sou professora na educação infantil e minha satisfação é cuidar . f) ... pequenos gestos dentro da sala onde conseguimos arrancar um sorriso daquele rosto sofrido... vão para casa felizes.	Caminha junto com o educar, principalmente na Educação Infantil. A criança pequena precisa de um cuidado a mais, que não tem em casa. Também é satisfazer a criança, deixá-la feliz, pois ela é muito sofrida. Nesta hora, acredita que não esteja educando, mas cuidando e se realizando. Quando a criança está na escola, ela é responsável do professor.	a) Relação cuidar/educar b) Especificidade da EI/creche c) Relação afetiva d) Assistencialismo/não assistencialismo e) Prazer f) Vínculos
	29.	a) Na educação infantil ter cuidado é transmitir segurança para criança. b) Além disso a afetividade é muito importante, ...	É transmissão de segurança e afetividade.	a) Zelo/Bem-estar b) Relação afetiva
	30.	a) Para mim é dar assistência, zelar pela higiene, pela alimentação, tudo o que envolve o bem estar da criança, ... b) incluindo também o carinho e o afeto ... c) que são necessários para o desenvolvimento da criança, d) diferente do educar, que envolve o pedagógico e as linhas metodológicas.	É zelar pelo bem-estar da criança, incluindo-se aí o carinho e o afeto, necessários para o desenvolvimento. Essas ações são diferentes do educar, que envolve o pedagógico.	a) Zelo/Bem-estar b) Relação afetiva c) Desenvolvimento/Formação d) Relação cuidar/educar
	31.	a) Cuidado abrange tudo na área da educação, ... b) pois por se tratar de crianças pequenas ainda há o cuidado assistencialista : cuidar para não se machucar, cuidado em não por nada na boca , etc. c) Mas também há o cuidado pedagógico , ... para um enriquecimento na aprendizagem.	Abrange desde o cuidado assistencialista, visto como zelo, até o cuidado pedagógico, que visa a aprendizagem.	a) Abrangente b) Assistencialismo/não assistencialismo Zelo/Bem-estar c) Relação cuidar/educar Relação com aprendizagem
	32.	Cuidado é respeitar , b) orientar , c) auxiliar , d) visando o desenvolvimento de alguém .	É respeitar, orientar, auxiliar, com o objetivo de promover o desenvolvimento.	a) Respeito b) Desenvolvimento/Formação c) Humanismo d) Desenvolvimento/Formação
	33.	a) O cuidar e educar caminham juntos no processo educativo.	O cuidar e o educar caminham juntos. A criança precisa ter suas necessidades básicas atendidas e	a) Relação cuidar/educar b) Zelo/Bem-estar

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
		b) A criança em fase de desenvolvimento precisa ser atendida em suas necessidades básicas ... o educador precisa ... mobilizar ações que atendam ... o seu bem estar c) cabe ao educador orientar, conversar , ... realizar um trabalho que permita a criança crescer em todos os aspectos de sua vida .	cabe ao educador orientar, conversar, de maneira que a criança se desenvolva em todos os aspectos.	c) Desenvolvimento/Formação Vínculos
	34.	a) ...dar a criança uma atenção individual a medida do possível, respeitar a diversidade , b) ... e suas necessidades .	É respeitar a individualidade da criança e suas necessidades.	a) Respeito b) Zelo/Bem-estar
	35.	a) deve sempre estar ligado ao educar para que não caracterize ... como assistencialista . b) deve estar presente sempre com o objetivo de orientar o aluno visando a construção do conhecimento.	Deve estar sempre ligado ao educar, para que não se caracterize como assistencialista e, para tanto, deve visar à construção do conhecimento.	a) Relação cuidar/educar Assistencialismo/não assistencialismo b) Desenvolvimento/Formação
	36.	a) Zelar pelo bem-estar de algo ou alguém; agir para a promoção e/ou preservação da integridade (em todos os aspectos – físico, emocional, mental, entre outros) deste algo ou alguém.	É zelar pelo bem-estar de algo ou alguém em todos os aspectos. OBS: parece definição de dicionário.	a) Zelo/Bem-estar
	37.	a) Cuidar e educar são ações que se complementam ... b) para promover um crescimento saudável. O desenvolvimento das crianças na educação infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que a cerca. O momento do banho ou da alimentação pode ser tão rico quanto o de uma atividade de artes plásticas. Tudo depende de como é organizado. ... c) dentro de um contexto integral no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos . d) é zelar pelo seu bem-estar , é dedicar-lhe atenção, e) compreender sua singularidade e aceita-la como ela é.	O cuidar e o educar são ações que se complementam com o objetivo de promover um desenvolvimento saudável. O cuidado, o zelo e o respeito pela singularidade de cada criança devem estar inseridos entre os objetivos pedagógicos, pois os momentos de cuidado podem ser tão ricos pedagogicamente quanto uma atividade de artes.	a) Relação cuidar/educar b) Desenvolvimento/Formação c) Relação com aprendizagem d) Zelo/Bem-estar e) Respeito
C. Região Metropolitana B	38.	a) Cuidado é você perceber que a criança que está na sala não é um objeto, é um ser humano que precisa de você para orientá-la, instruí-la etc.	É perceber que a criança precisa do educador para orientá-la, instruí-la.	a) Humanismo b) Desenvolvimento/Formação
	39.	a) ... vai além dos cuidados relativos ao corpo (físico) e proteção, se for realizado com intenção (significativo) ... esse momento promove a relação afetiva entre professor e aluno. E ... educação infantil não existe sem afetividade, c) ... cuidar é promotor de aprendizado .	O cuidado vai além dos cuidados físicos. A educação infantil não existe sem afetividade e como o cuidado realizado com intenção, com significado promove a relação afetiva, ele se torna essencial. Além disso, o cuidado promove aprendizado.	a) Relação afetiva Relação cuidar/educar b) Relação com aprendizagem
	40.	a) Na minha concepção, o cuidado na educação diz respeito exclusivamente ao ato de cuidar da criança, sem qualquer objetivo pedagógico.	O cuidado não tem qualquer objetivo pedagógico.	a) Relação cuidar/educar

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
	41.	a) Dentro e fora da escola a criança necessita de cuidado para seu bem-estar ... b) É importante pensar que queremos chegar a um bom desenvolvimento da criança então precisamos cuidar para que isto aconteça. c) Na educação infantil o cuidar e o educar são indissociáveis ...	A criança precisa de cuidados para o seu bem-estar e desenvolvimento, seja dentro ou fora da escola. Na educação infantil, cuidar e educar são indissociáveis.	a) Zelo/Bem-estar b) Desenvolvimento/Formação c) Relação cuidar/educar
	42.	a) É estar sempre atento a todos os movimentos.	É prestar atenção em todas as ações das crianças.	a) Abrangente
	43.	a) ... é quando refletimos a pratica e analisamos o que está sendo proporcionado ao aluno. b) E se estas ações provocarão as transformações necessárias para um cidadão crítico capaz de atuar na sociedade que está inserido.	A educação tem como objetivo provocar transformações necessárias para o desenvolvimento de um cidadão crítico. Neste contexto, o cuidado é a reflexão sobre a efetividade da prática para que se atinjam tais objetivos.	a) Relação com aprendizagem b) Desenvolvimento/Formação
	44.	a) Tudo que desenvolvo com as crianças para o seu bem estar na creche envolve o cuidado.. b) Esse cuidado não é separado do educar,	Todas as atividades desenvolvidas na creche que visam o bem-estar da criança envolvem o cuidado, que não é separado do educar.	a)Zelo/Bem-estar b) Relação cuidar/educar
D. Periferia	45.	a) ... é afeto, b) respeito c) ... prazer para a criança, ... d) desenvolver as atividades propostas. Que ... aprendam brincando.	Com afeto e respeito, fazer com que a criança aprenda ludicamente, prazerosamente.	a) Relação afetiva b) Respeito c) Prazer d) Relação com aprendizagem
	46.	a) ... abrange várias situações, momentos e prazeres. b) ...quando deixamos nossos alunos expressarem suas idéias, dividir seus pensamentos, falarem !!! c) ... quando planejamos situações de aprendizagem; estímulos; etc. Cuidamos ao separar os materiais e preparar espaços para as situações de aprendizagem acontecerem. Cuidamos ao enxugar lágrimas, lavar as mãos, trocar fraldas, dar banhos espumosos, trocar uma camiseta molhada, limpar o nariz. d) ... quando aconchegamos, abraçamos, beijamos, temos paciência em fim, o cuidar na educação acontece a todo o instante, com carinho, com prazer!!!	O cuidado, em educação, é bastante abrangente, pois envolve a livre expressão, a escolha de materiais, espaços e situações de aprendizagem, e muitas outras ações cotidianas que devem ser realizadas com carinho e prazer.	a) Abrangente b) Vínculos c) Relação com aprendizagem d) Relação afetiva
	47.	a) É o educador pensar em todos os momentos com seus alunos, como especiais planejar, b) agir de forma que eles sintam prazer e alegria. c) O cuidado na educação é diferenciado de todas outras áreas por cuidar da cidadania e autonomia do ser humano, sendo	O cuidado em educação é diferente das outras áreas, pois envolve mediação de todas as situações com o objetivo formar o ser humano. Esta formação precisa ser planejada e realizada de maneira que os alunos sintam prazer e alegria.	a) Abrangente b) Prazer c) Desenvolvimento/Formação

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
		essencial para formação em suas vidas. O cuidar é mediar todas situações.		
	48.	a) É ação maior junto as crianças, respeitando seus limites, b) trocando experiências c) contribuindo com seus conhecimentos e d) cooperando com seu desenvolvimento . Estar aberta e pronta a aprender com as crianças.	É uma ação muito importante que acontece quando há respeito pelas crianças, contribuição com seus conhecimentos e desenvolvimento e troca de experiências.	a) Respeito b) Vínculos c) Relação com aprendizagem d) Desenvolvimento/Formação
	49.	a) Cuidar é o educar a todo momento , b) é preparar a criança para hábitos saudáveis e orienta-la para uma boa qualidade de vida. É desenvolver sua autonomia c) e inseri-lo na sociedade, com respeito e dignidade.	Cuidar é educar a todo momento, formando a criança e inserindo-a na sociedade com respeito e dignidade.	a) Abrangente b) Desenvolvimento/Formação c) Respeito
	50.	a) Cuidado e educação andam juntos não há como separá-los. Quem cuida educa, quem educa cuida.	Cuidado e educação caminham juntos.	a) Relação cuidar/educar
	51.	a) ... o cuidado abrange todas as necessidades da criança, ... b) e possa construir a partir das oportunidades. c) É aí que a criança poderá aprender para a vida. É um cuidar que leva a criança a ter sua identidade.	O cuidado abrange todas as necessidades da criança, cabendo ao professor criar oportunidades para que ela aprenda para a vida, que construa sua identidade.	a) Abrangente b) Desenvolvimento/Formação c) Relação com aprendizagem
	52.	a) ... não dá para separar o cuidar do educar ... Temos sim que nos observar para que não fiquemos só em meio termo.	Não dá para separar o cuidar do educar, mas precisamos ficar atentos para não nos concentrarmos em apenas um deles.	a) Relação cuidar/educar
	53.	a) ... é toda a preocupação que o professor demonstra ter com seu aluno no campo físico, emocional, cognitivo e afetivo , a partir da observação desses aspectos o professor desenvolve seu trabalho.	É toda preocupação do professor com seus alunos, em todos os aspectos e isso se tornará a base para o seu trabalho.	a) Abrangente
	54.	a) Cuidado na educação é uma forma de garantir ao aluno, condições para vencer os desafios com estrutura sólida e saudável.	De uma maneira bem genérica, o cuidado na educação é uma forma proporcionar ao aluno estrutura suficiente para que ele consiga vencer os desafios.	a) Abrangente
	55.	a) Cuidado para mim é estar atenta a cada criança não só me preocupando com a educação b) e sim do bem estar de cada um. c) ... devemos respeitar o espaço de cada um. d) ...também ensinamos de uma maneira gostosa .	Cuidado é respeitar e estar atenta a cada criança com relação à educação e bem-estar, procurando ensinar de maneira gostosa.	a) Relação cuidar-educar Relação com aprendizagem b) Zelo/Bem-estar c) Respeito d) Prazer
	56.	a) ... é dar a criança o melhor de si , deixar que a mesma explore o mundo a sua volta, b) contribuindo para interação um com o outro e com o adulto, c) e o professor como mediador aprendendo muito com as crianças.	É o professor, sendo mediador da aprendizagem, dar o melhor de si e deixar a criança explorar o mundo, como forma de contribuir pra a interação da criança com o mundo à sua volta.	a) Humanismo b) Vínculos c) Reação com aprendizagem

PÓLO	Aluna-professora	UNIDADE DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA - A aluna-professora disse que	CATEGORIA
	57.	... é cuidar ensinando e ensinar cuidando . O lavar as crianças, pentear, limpar, ajudar a escovar os dentes corretamente, usar a água com critério, respeitar a natureza, os animais e o próximo. Cuidar da criança com amor e respeito para que ele sentindo o prazer de ser bem cuidado e respeitado, aprenda a respeitar e cuidar de tudo e de todos com amor e consideração.	Nas ações cotidianas, cuida-se educando e vice-versa. Cuidar da criança com amor e respeito, para que ela aprenda o prazer de cuidar do mundo.	a) Relação cuidar/educar b) Relação afetiva c) Respeito d) Prazer e) Relação com aprendizagem
	58.	a) É criar um ambiente de confiança acolhedor com afeto , amor, b) segurança , carinho, muita atenção c) e um olhar de compromisso de formação com um espaço reflexivo na construção da vida para o caminhar e trilhar no dia-a-dia mediando suas ações.	É criar um ambiente seguro, acolhedor e afetivo e ter uma postura de compromisso com a formação.	a) Relação afetiva b) Zelo/Bem-estar c) Desenvolvimento/Formação
	59.	a) ... é a todo momento estar orientando, dando atenção , b) carinho c) ensinando ... d) auxiliar a criança a ser autônoma e) Enfim na minha opinião não se educa sem cuidar e não se cuida sem educar.	Está ligado à educação, pois é ensinar, dar atenção e carinho, e auxiliar a criança a desenvolver autonomia.	a) Desenvolvimento/Formação b) Relação afetiva c) Relação com aprendizagem d) Humanismo e) Relação cuidar/educar
	60.	a) Acredito que cuidado é sinônimo de educação pois não se educa sem cuidar são coisas indissociáveis, quando estamos educando, estamos cuidando e vice-versa.	Cuidado é sinônimo de educação, ao fazer um, estamos fazendo o outro.	a) Relação cuidar/educar
	61.	a) É ter um olhar voltado as necessidades básicas da criança, alimentação, troca, aconchego, etc., b) sem deixar de educa-los neste momento, ou seja, o educar e o cuidar são indissociáveis .	Educar e o cuidar são indissociáveis, pois educa-se prestando atenção às necessidades básicas da criança.	a) Zelo/Bem-estar b) Relação cuidar/educar
	62.	a) Especialmente na educação infantil a pratica me mostrou que ... b) cuidado e educação estão unidos em todos os momentos .	Especialmente na Educação Infantil, o cuidado não se separa do educar, pois não se cuida sem educar, tão pouco se educa sem cuidar.	a) Especificidade da EI/creche b) Relação cuidar/educar
	63.	a) Acredito que o cuidado não se dissocia do educar visto que, b) os dois são necessário para formação do cidadão .	O cuidado não se separa do educar, uma vez que ambos são necessários para a formação do cidadão.	a) Relação cuidar/educar b) Desenvolvimento/Formação

Apêndice J

Quadro 6 - Análise de Conteúdo da Questão 1: Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor e Educação Infantil?

	UNIDADES DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA O entrevistado disse que:	CATEGORIAS
Entrevista n° 1	a) Cuidar e educar estão juntos. b) Assim como as relações afetivas, não consigo separar ... Não consigo separar o profissional ... desta relação de afetividade .	Cuidar e educar estão juntos. Separar cuidar de educar seria tão difícil quanto separar o profissional das relações de afetividade.	a) Relação cuidar/educar b) Relação Profissional Relação afetiva
Entrevista n° 3	a) Trabalhamos com crianças ... o cuidado é redobrado. b) Criança de três anos ... eles não sabem ouvir ..., se concentrar, então você em que ir achando um modo como chegar até esta criança ... senão vira uma Torre de Babel.	Trabalhar com crianças de três anos é ter cuidado redobrado porque eles não sabem ouvir, nem se concentrar e você tem que encontrar um modo de se comunicar com estas crianças.	a) Especificidade da EI/creche b) Vínculos
Entrevista n° 4	a) Ele é permanente , em aspectos diversos : na habilidade física, emocional e intelectual; é todo um conjunto...O cuidado tem um sentido bem amplo.	O cuidado é permanente e tem um sentido bem amplo, abrangendo habilidades físicas, emocionais e intelectuais, em um conjunto.	a) Abrangente
Entrevista n° 5	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 estas 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.	Tem o cuidado de proteção que muita gente entende como de mãezona superprotetora, mas não é. O cuidado do profissional da Educação Infantil está junto com o educar e acontece quando o professor orienta o caminho que o aluno tem para seguir e este vai absorvendo as orientações.	a) Relação cuidar/educar b) Zelo/Bem-estar c) Desenvolvimento/Formação Relação profissional
Entrevista n° 6	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.	O trabalho na Educação Infantil envolve, em primeiro lugar, o amor. Vai além do ensino-aprendizagem porque é uma relação bem maternal. Independentemente do que a criança passa na casa dela, o professor tem que amá-la, senão o trabalho não flui.	a) Relação afetiva b) Relação cuidar/educar Relação com aprendizagem c) Maternagem

Apêndice K

Quadro 7 - Análise de Conteúdo da Questão 2: Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?

	UNIDADES DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA O entrevistado disse que:	CATEGORIAS
Entrevista n° 1	a) O tempo inteiro, na rotina cotidiana ... alimentação, troca, banho.	O cuidado aparece o tempo inteiro na rotina cotidiana de alimentação, banho, troca.	a) Abrangente b) Zelo/Bem-estar
Entrevista n° 3	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 três anos e cruzar os braços ..., deixar correr ..., tudo tem que estar objetivado.	Tem o cuidado pessoal, porque a criança, na Educação Infantil ainda é meio travessa, não tem noção do perigo, de que pode cair e se machucar, por isso o professor tem que estar sempre junto, orientando para evitar acidentes. É o cuidado pedagógico, quando o professor está consciente do que está fazendo e não apenas deixa a criança correr e o profissional fica de braços cruzados alegando que a criança não sabe o que está fazendo; tem que ter um objetivo pedagógico.	a) Especificidade da EI/creche b) Desenvolvimento/Formação c) Zelo/Bem-estar d) Relação cuidar/educar
Entrevista n° 4	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 atropela o seu profissional.	O cuidado aparece no contato físico pessoa a pessoa e, nesta relação tem que ter empatia, senão o professor negligencia o seu trabalho e deixa de cuidar. Para cuidar tem que gostar da pessoa. É preciso que o professor fique atento para não deixar o pessoal atropelar o profissional.	a) Vínculos b) Relação afetiva c) Relação Profissional
Entrevista n° 5	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.	O cuidado aparece em vários momentos da rotina; em todas as atividades o professor orienta dá as diretrizes, norteia o caminho.	a) Abrangente b) Desenvolvimento/Formação
Entrevista n° 6	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.	O cuidado aparece na interação com as crianças; quando o professor ouve o que ela tem para dizer, quando explica o que é para fazer, quando dá carinho e até quando dá colo, porque até disso as crianças precisam.	a) Vínculos b) Desenvolvimento/Formação Relação cuidar/educar c) Relação afetiva d) Assistencialismo

Apêndice L

Quadro 8 - Análise de Conteúdo da Questão 3: Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

	UNIDADES DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA O entrevistado disse que:	CATEGORIAS
Entrevista n° 1	A aluna faz uma pausa longa ... continua refletindo ... continua em silêncio ... a) cuidado eu acho que pode ser abrangente ... b) a ponto de ser acolher ... de ser afetivo , ... c) do relacionar-se ... 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 .	Em um primeiro momento, a entrevistada não conseguiu se imaginar sendo cuidada. Depois de refletir um pouco, pensou no cuidado como acolhimento e na profissão do professor como sendo de acolhimento. Partindo deste ponto, falou sobre um acolhimento afetivo, um relacionar-se com os alunos e sobre como isso está ligado à aprendizagem, pois um aluno acolhido tem mais vontade de ir para a escola e de aprender. Finalizou dizendo que este cuidado abrangente faz parte da ética.	a) Abrangente b) Relação afetiva c) Vínculos d) Relação profissional Relação com aprendizagem Respeito Humanismo
Entrevista n° 3	... 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... Pausa ... pausa... a) sempre inseguro b) ... uma de liberdade de expressão meio podada c) ... faltou cuidado, o cuidado pedagógico , o cuidado no tratamento , ... o cuidado no tratar a coletividade..., porque todos aqui somos iguais ... d) ... a professora não entendia ... ela não gostava de mim e) , muito discriminada, e ... a exclusão ... ela falava com sarcasmo	A entrevistada começou falando sobre a importância de ter estudado sobre a maternagem, uma vez que já agiam desta forma. Quando indagada sobre como ela se sentiu cuidada, como aluna do PEC, ficou um pouco confusa, mas concluiu que faltou cuidado. Pela negação, podemos entender como ela teria se sentido cuidada, pois ela fala da insegurança, da falta de liberdade de expressão, da falta de respeito às igualdades e diferenças, da falta de cuidado pedagógico e de tratamento, do fato da professora não entende-la e não gostar dela, do sarcasmo da professora e do sentimento de exclusão.	a) Zelo/Bem-estar b) Vínculos c) Relação cuidar/educar Relação com aprendizagem d) Relação afetiva e) Respeito Humanismo
Entrevista n° 4	Pausa ... acaba sendo uma relação semelhante, embora sejamos adultos, a gente também exige cuidado a) No sentido de atenção mesmo, ... não só no pessoal, da relação pessoal , mas da questão do conteúdo mesmo, b) Nos momentos em que a gente socializa ... Quando a gente troca experiências... nos momentos pessoais ... A gente sente este cuidado, é um cuidado... vem da pessoa, vem do humano 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.	Após uma pequena pausa, a entrevistada diz que adultos também demandam atenção, cuidado pessoal, no conteúdo e no sentir. O cuidado tem reação com o gostar, pois se ele não existe, fica difícil de cuidar. Além disso, pode perceber o cuidado nos momentos em que troca experiências.	a) Zelo/Bem-estar b) Vínculos Humanismo c) Relação cuidar/educar Relação afetiva
Entrevista n° 5	... eu aprendi muito ... o PEC veio enriquecer o meu conhecimento ...	Iniciou dizendo que o PEC deu a sustentação teórica	a) Desenvolvimento/Formação

	UNIDADES DE SIGNIFICADO	ANÁLISE COMPREENSIVA O entrevistado disse que:	CATEGORIAS
	aprimorar minha prática através da teoria ... foi muito gratificante. 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 ta mediando o trabalho que está sendo desenvolvido pelo aluno.	necessária para o enriquecimento da sua prática e que isso foi gratificante. Quando indagada sobre como sentiu o cuidado como aluna, pensou no contato com os professores, na orientação. Entende que o cuidado não seja proteger, mas orientar e até mediar o conhecimento.	
Entrevista n° 6	... mudei muito a minha visão de olhar para a criança, de apresentar a situação para a criança; me ajudou muito, como aluna do PEC. a) ... amparada ... em tudo o que eu busquei, eu fui atendida ... Não precisei chorar ... eu mudei. b) eu tive orientação c) o convívio dos dois anos foram bons ... a gente cresce com isso ... a gente aumentou os laços ...	Iniciou dizendo que aprendeu muito no PEC e que sua visão sobre o cuidado mudou, mas não chega a dizer em que mudou. Quando indagada sobre como sentiu o cuidado, como aluna, disse que se sentiu amparada, atendida em suas necessidades, orientada a ponto que, sem sofrimento (choro), conseguiu mudar. Além disso, o convívio com os colegas e professores foi muito bom, aumentou os laços e promoveu crescimento.	a) Zelo/Bem-estar b) Desenvolvimento/Formação c) Vínculos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)