
Contribuições de educadoras de creche para se repensar a formação de educadora(e)s da infância

MARIA BERNADETE DINIZ COSTA

PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE
BH E PARTICIPANTE DO PRODOC/
FAE/UFMG, E-MAIL:
DETEDINIZ@TERRA.COM.BR

Introdução

Este artigo pautou-se por uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre, motivada pela minha atuação como professora de educadoras de creche, em um curso organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período de 2000 a 2003.

Durante o curso, tomei conhecimento das precárias condições de trabalho das educadoras e de pesquisas que apontam um perfil inadequado dessas profissionais para atender às necessidades de crianças até 6 anos. Diante disso, decidi assumir uma postura positiva, ou seja, diante de uma situação ou história, buscar compreender sua lógica, sua gênese e sua racionalidade, e não simplesmente apontar suas deficiências.

Considerando que a docência é uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional e que na formação dos docentes, em geral, tem prevalecido a dimensão técnica em detrimento da centralidade do sujeito e entendendo que a formação inicial

dessas educadoras se pautou menos por estratégias técnicas e mais pelo seu cotidiano de trabalho e suas experiências pessoais, indago: Que fatores foram relevantes para a sua constituição como educadora?

No intuito de responder a essa questão, busquei compreender os princípios que orientaram a formação dessas educadoras e que as credenciaram a atuar na Educação Infantil.

Para buscar elementos que ajudassem responder a essa questão, tratei inicialmente de reconstituir a história da instituição em que as educadoras atuam, compreendendo que os sujeitos a constituem e são constituídos por ela. Em seguida, por meio de entrevistas e conversas informais, elaborei o relato de vida das educadoras, considerando o entrelaçamento da história pessoal com a prática profissional (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2002). E, por fim, passei uma temporada observando as categorias que emergiam da prática das educadoras, buscando compreendê-las com base no cruzamento entre a história de sua vida e a história da instituição.

O propósito com este artigo é tecer algumas reflexões sobre os processos vivenciados por essas educadoras para se repensar a formação das(os) educadoras(es) da infância.

Para isso, inicialmente, apresento alguns aspectos da situação da Educação Infantil no cenário nacional e as particularidades de Belo Horizonte, seguidos por uma apresentação das educadoras, contextualizando-as em suas histórias de vida, em seu espaço de trabalho e em sua prática pedagógica. Por fim, trago algumas reflexões sobre aspectos observados no cotidiano da prática pedagógica que sugerem algumas pistas para se repensar a formação de educadora(e)s da infância.

Situando Belo Horizonte no panorama da Educação Infantil

Na história da Educação Infantil, são recentes a incorporação e a ampliação do atendimento às crianças até 6 anos na política pública educacional brasileira. O avanço desse atendimento decorreu da luta de vários movimentos sociais que buscaram assegurá-lo, na esfera nacional, na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 – e, recentemente, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (2006). Somente a partir de 2007 a Educação Infantil teve recursos financeiros vinculados para o seu custeio. Até então, a oferta de atendimento ficava a cargo do poder de articulação política da sociedade e/ou da sensibilidade do governo local.

Essa situação está retratada em um estudo de Sanches, Rodrigues e Homma (2002), que mostra que somente 30% das crianças brasileiras até 6 anos de idade estão freqüentando instituições de Educação Infantil.

No caso de Belo Horizonte, historicamente, o atendimento das crianças até 6 anos foi ofertado por creches privadas (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Atualmente, o governo municipal tem se empenhado na expansão das vagas públicas, e ainda assim, temos uma demanda reprimida de cerca de 50 mil vagas¹ para o atendimento gratuito. Ainda hoje, o atendimento das crianças das camadas populares é numericamente superior nas creches privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Muitas dessas creches são conveniadas ao Poder Público municipal e dele recebem subsídio financeiro que

¹ Número divulgado pela Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte em um debate em agosto/2006.

cobre aproximadamente 70% do custo com as crianças matriculadas².

² Atualmente, as creches conveniadas atendem, aproximadamente, 20.100 crianças e a rede pública (escolas municipais e unidades municipais de Educação Infantil), 14.600.

No início da década de 1990, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), elaborou-se um programa para a melhoria da qualidade do atendimento nas creches conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte. Nesse programa, estava previsto, dentre outras medidas, a melhoria do aparato necessário do brincar e do alimentar-se, a formação de gestores de creches e de educadoras.

Atualmente, o governo municipal faz um investimento na rede própria. Nesse sentido, a partir de 2004, vem instalando Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs), em sua maioria, com uma arquitetura própria para o atendimento de crianças pequenas, já totalizando, até o momento, 38 unidades. Juntamente com essa política de expansão do atendimento público foi criado o cargo do educador infantil, o qual, apesar de ser habilitado como professor e algumas vezes até ter concluído alguma especialização, não pertence ao quadro do magistério. Disso decorre uma remuneração inferior à do professor da própria rede de ensino. Essa situação tem trazido muitos conflitos para as educadoras e para setores da sociedade, que discutem a oferta pública da Educação Infantil quando indagam o seu significado.

Em relação à escolaridade da educadora/professora da Educação Infantil, no cenário nacional, a pesquisa de Sanches, Rodrigues e Homma (2002) apresenta um quadro que beira o caótico. Esse estudo mostra que 44% das educadoras declararam uma escolaridade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio incompleto. Além disso, aponta um percentual expressivo (na faixa 40% a 50%) de profissionais não habilitados para o magistério.

Em Belo Horizonte, atualmente, os profissionais da Educação Infantil, tanto da rede conveniada quanto da rede pública, têm como escolaridade mínima o Ensino Médio com habilitação no magistério. Aliás, como já anunciado, iniciou-se, em 1993, um curso de formação para educadoras com baixa escolaridade,

da rede conveniada, e mais tarde, em 2000, para educadoras sem a habilitação necessária para o desempenho da função. A primeira proposta de formação contou com a parceria da Fundação Carlos Chagas, da Fundação João Pinheiro e de estudiosos e pesquisadores da Educação Infantil reconhecidos nacionalmente (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1997).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) vem desenvolvendo uma política de formação, em serviço, conjunta para a rede própria e a conveniada.

Durante esse processo de formação foi possível confirmar pesquisas, tal como a de Sanches, Rodrigues e Homma (2000), que apontam, dentre outros aspectos, a falta de intencionalidade pedagógica nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Exemplo disso foi a dificuldade de muitas educadoras em relacionar suas intenções pedagógicas ao explorarem determinada linguagem com as crianças. O que se observa com frequência é o uso da linguagem (cantar, desenhar, dentre outras) sem explorar o seu conhecimento acumulado historicamente e buscar desenvolvê-lo. Assim, canta-se, com frequência, para orientar um fila, para ir ao banheiro, para merendar, dentre outros motivos, sem, no entanto, explorar, por exemplo, a musicalidade de vários objetos.

Explicitando algumas idéias sobre a docência

Inicialmente, é importante explicitar duas dimensões que compreendendo constituidoras do sujeito docente e, portanto, inerentes à docência: a noção de homem e a de trabalho.

Assim, o homem, numa perspectiva antropológica, é um ser que nasce inacabado, vive na incompletude, está submetido à

obrigação do aprender e, ainda, se particulariza, constitui-se no social. (CHARLOT, 2000).

Quanto à noção de trabalho, é um espaço de criação. Em consonância com Schwartz (2000), o homem, em situação de trabalho, renormaliza as prescrições e cria estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio.

Dessa forma, a escola é um espaço não só da prescrição, como também da criação, tomando como referência o que acontece no seu cotidiano e não só o que é estabelecido pelas normas escolares.

Assim, concordo com Rockwell e Mercado (1988) quando afirmam que a prática docente reflete um processo complexo de apropriação e construção, que se dá no cruzamento entre a biografia individual e a história das práticas sociais e educativas. Além disso, que o conhecimento dos professores relativos ao seu trabalho se constrói, em grande medida, cotidianamente. E é na docência, mais que em outros trabalhos, que se utilizam e se integram diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor detém como pessoa.

Em relação à docência voltada para a infância, Carvalho (1999) vê a possibilidade de agregar positivamente as condições femininas ao trabalho docente. Há elementos, também, nos estudos de Montenegro (2001) que, diferentemente da tradição filosófica ocidental, aproxima razão-emoção, aprendizagem-afetividade, educar-cuidar.

As educadoras e o seu espaço de trabalho

Os sujeitos pesquisados foram três educadoras de uma creche comunitária da região noroeste de Belo Horizonte, que atuavam com crianças da faixa etária até 3 anos.

Essas educadoras vivenciaram uma infância curta com poucas possibilidades de tempo voltadas para o brincar, pois assumiram responsabilidades no âmbito doméstico, ainda crianças, dentre elas olhar os irmãos e/ou vizinhos mais novos. Tiveram suas origens em famílias com baixa escolaridade e ligadas ao trabalho braçal. Duas delas viveram parte de sua infância na zona rural.

As educadoras moram, há mais de vinte anos, no mesmo bairro da creche. Uma delas é solteira e as outras são casadas e têm filhos. Dentre elas, duas são negras e todas estão na faixa etária entre 35-45 anos. As três educadoras se inseriram no trabalho da creche com a escolaridade do ensino fundamental incompleto.

Mesmo reconhecendo a necessidade de aprender algumas habilidades para o desempenho da função, resistiram frequentar um curso de formação organizado pela SMED. Acreditavam que as habilidades demandadas para essa função poderiam ser desenvolvidas no próprio trabalho e com a colaboração de colegas. Assim, iniciaram-se no trabalho de creche sem uma formação prévia, com um percurso escolar entrecortado e curto e sem um projeto de retomar seus estudos. Diante, porém, da possibilidade de formação e da exigência da Prefeitura de Belo Horizonte, elas concluíram, em 2004, o Ensino Médio com a habilitação do magistério.

Atualmente, as educadoras consideram como elementos facilitadores para o desempenho de sua função as aprendizagens adquiridas ao longo de suas trajetórias como mulheres. Entretanto, não as julgam suficientes. Elas associam atributos reconhecidos como femininos – mais paciência, mais garra, maior disponibilidade para uma diversidade de atividades e saber cuidar – ao melhor desempenho das mulheres na atividade de educadoras. Não incluíam, contudo, a condição de mãe como um atributo para ser educadora. Em contrapartida, ressaltaram quanto aprenderam na creche e aplicam na relação com seus filhos.

A introdução do binômio cuidar-educar, com base nos referenciais curriculares da Educação Infantil, trouxe muitos conflitos para as educadoras. Apesar de elas não questionarem o ato de educar na perspectiva de diferentes áreas de conhecimento, de construção de competências cognitivas, não o desconectam do ato de cuidar. Compreendem que todo cuidar é também educativo. Dessa forma, pode apreender, com base nas falas e na observação da prática pedagógica dessas educadoras, que enfrentaram muitos conflitos e vivenciaram deslocamentos no que tange ao binômio cuidar-educar, ainda que com uma compreensão limitada da proposta apresentada pelo referencial curricular da Educação Infantil.

Nesse sentido, analiso, no tópico seguinte, os aspectos do cuidar-educar apresentados pelas educadoras, mesmo que destituídos de uma ênfase nos conhecimentos escolares culturalmente produzidos sem, no entanto, perder o caráter de ser também essencial para a Educação Infantil.

Em relação ao contexto histórico da instituição, onde essas educadoras estão inseridas, é importante ressaltar que a creche refletiu aspectos sociopolíticos do cenário nacional. Assim, destaco, sucintamente, ângulos relevantes da história da creche.

A instituição foi criada no final da década de 1960, inicialmente, com o propósito de assistir os moradores do bairro, principalmente na área da saúde. Logo depois, incorporou os diversos programas de assistência social dos governos estadual e federal. Dessa forma, a instituição revela sua afinidade com a política assistencialista desenvolvida para as camadas populares no governo militar.

Com a mudança da diretoria, ainda ligada à Igreja Católica, porém de uma ala mais progressista, na década de 1980, a instituição mudou seu foco de atendimento. Passou a desenvolver projetos educacionais voltados para o atendimento da criança até 6 anos, tanto no aspecto de assistência quanto no da escolarização. O atendimento de escolarização estava voltado

para aquelas cujos pais tinham interesse e recursos para pagar as mensalidades. Dessa forma, as educadoras vivenciaram os conflitos surgidos, no interior da instituição, dessa oferta diferenciada entre os *ricos* e os *pobres* de uma mesma comunidade de trabalhadores assalariados. Assim, a instituição foi reconhecida, nesse período, como o melhor jardim de infância da região, principalmente por alfabetizar as crianças. Além disso, tornou-se também referência na região por participar da organização dos movimentos sociais reivindicatórios do bairro (escola, transporte, saneamento, saúde e outros)

Na década de 1990, a instituição desvinculou-se da congregação religiosa e tornou-se comunitária, passando a ter uma diretoria eleita pela comunidade. Nessa época, ampliou e unificou o atendimento da Educação Infantil e o mantém de modo exclusivo.

A eleição direta para a direção da instituição provocou um movimento das educadoras de se reunirem sistematicamente para debater os encaminhamentos de suas reivindicações e articular contrapropostas à diretoria. Esse movimento foi reconhecido pelas educadoras como formador e de avanços na gestão da instituição.

As contribuições das educadoras para se pensar a formação dos professores da Educação Infantil

O trabalho como formativo

Ainda que em sua maioria as educadoras de creche entrassem para a instituição como mão-de-obra voluntária, muitos foram os movimentos que se articularam pelo reconhecimento do

³ No caso das educadoras de creches, isto é marcante, pois muitas delas estavam inseridas na população brasileira de adultos com baixa escolaridade, e neste país só recentemente a educação de adultos pôde contar com uma política educacional mais efetiva e com recurso próprio, ainda que insuficiente.

trabalho e da remuneração delas. No caso das educadoras pesquisadas, elas entraram para a instituição como trabalhadoras na função de serviços gerais e somente mais tarde assumiram a coordenação de um grupo de crianças. Nesse período, elas consideram que foram avaliadas e reconhecidas como capazes de desempenhar a função de educadoras. Tal reconhecimento foi destacado por todas elas como uma conquista construída naquele espaço de trabalho.

No entanto, durante essa nova função, nenhuma das educadoras se referiu à necessidade ou ao desejo de retomar os estudos, ainda que, anteriormente, em diferentes épocas, cada uma delas tenha manifestado esse desejo.

Esse fato talvez possa ser explicado pela concepção assistencialista de Educação Infantil que permeou a vivência, por muitos anos, dessas educadoras, como também pode refletir uma concepção de educação escolar que reconhece um tempo próprio da vida para estudar e outro para trabalhar.³

Outro aspecto que pode explicar essa postura de resistência a retomar a escolarização é que, ao conviverem com educadoras habilitadas no magistério, observaram que elas viviam conflitos muito parecidos com os delas ao lidarem com as crianças até 3 anos. Portanto, isso evidencia o distanciamento entre as propostas de formação dos cursos de magistério e de pedagogia e a demanda específica da Educação Infantil.

Nesse aspecto, é importante que as instituições formadoras mantenham um diálogo com as unidades de Educação Infantil, uma vez que as propostas de formação do profissional voltado para essa área ainda não se concretizaram para o atendimento dessa faixa etária.

Apesar de as educadoras pesquisadas não atribuírem à escola a apropriação de conhecimentos para o desempenho de sua função, ainda assim referiram-se às habilidades que consideram necessárias para as educadoras, tais como: cuidar-educar

de crianças muito pequenas, organizar o trabalho com um grupo de crianças, elaborar comunicações escritas, dentre outras.

De tudo o que foi relatado, é relevante o reconhecimento das educadoras de que aprenderam no próprio espaço de trabalho, principalmente com seus pares, as habilidades necessárias para o desenvolvimento dessa função. Nesse aspecto, elas confirmam que “o espaço escolar é um lugar privilegiado de comunicação entre os professores” (ROCKWELL; MERCADO, 1988), contribuindo tanto para o (re)pensar e (re)formular as práticas como para muitos outros aspectos da vida profissional. Conforme relato das educadoras, acrescento que esse espaço contribuiu, também, para o desenvolvimento da vida pessoal, principalmente na relação com os filhos.

Rockwell e Mercado (1988), ainda que explicitem a dificuldade de apreensão desse processo de formação por seu caráter informal e diluído na trama social da escola, reconhecem a consistência e a efetividade decisivas dessa formação no cotidiano.

Em 2000, quando a Prefeitura de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, organizou o Curso de Formação para as educadoras das creches conveniadas, a tomada de decisão da maioria das educadoras pesquisadas de se matricular no curso resultou em um processo conflituoso. Para elas, a opção por frequentar o curso correspondeu mais ao desejo de permanecer no trabalho do que à necessidade de novas aprendizagens para o trabalho.

Mais tarde, as educadoras reconheceram o processo de formação organizado pela SMED/SEE como propiciador da horizontalização das relações entre as educadoras da creche sem, no entanto, terem modificado substancialmente sua

prática pedagógica. Ter o diploma do magistério foi equalizador das relações entre as educadoras.

Mesmo considerando os avanços políticos e pedagógicos que se processaram ao longo dos movimentos sociais e políticos em torno da creche e da prática docente como educadoras, é importante sublinhar que

destacar [...] os saberes apropriados no exercício diário do trabalho não significa negar as ignorâncias que também o constituem. Também não significa considerar *a priori* esses saberes com significado positivo no sentido de um projeto de transformação social.⁴ (ROCKWELL; MERCADO 1988, p. 76, tradução nossa)

⁴ Para as autoras, ignorância não significa alguma coisa oposta ao saber, mas alguma coisa que faz parte constitutiva do saber cotidiano.

Portanto, o movimento de resistência das educadoras, somado à compreensão da necessidade de refletir a prática docente, até mesmo elevando a escolaridade, leva a pensar que uma saída para tal impasse seria o de atrelar o avanço de escolaridade a uma proposta de carreira, como também de repensar as propostas de formação desse docente.

Diante disso, é necessário um diálogo entre os espaços formativos (instituições de Educação Infantil, universidades e organizações não-governamentais) e as políticas públicas da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante é o de reconhecer o espaço de trabalho como formativo. Isso traz conseqüências para repensar tanto a formação quanto o próprio trabalho. Nesse sentido, é preciso entender que os cursos de formação não são conclusivos, prontos, suficientes por si sós, completos, mas inacabados, inconclusos e submetidos à obrigação do aprender, tais como seus elaboradores. Reconhecer que a formação continuada tem como espaço privilegiado o próprio trabalho implica reconhecer a necessidade de reorganização dos tempos e espaços de trabalho de forma a possibilitar aos educadores um contexto favorável à reflexão da prática pedagógica.

Os conflitos e avanços entre *tomar conta e cuidar-educar*

As educadoras pesquisadas, conforme dito, assumiram na infância a função de olhar os irmãos mais novos. Essa condição foi importante, segundo os depoimentos delas, pois contribuiu para que se constituíssem educadoras da infância. Ainda assim, um dos conflitos instaurados quando educadora era como tomar conta de um grupo de crianças. Entendiam por tomar conta proteger a criança, resguardando sua integridade física, portanto, voltada para garantir-lhe e acompanhar-lhe o crescimento físico, combater a verminose, a desnutrição, cortar-lhe as unhas, catar piolho e acompanhar as vacinas, dentre outros aspectos. Elas associam esse tomar conta da criança à idéia de suprir as necessidades básicas, dar comida, dar banho, pôr para dormir, trocar roupas; tudo mecanicamente.

Nessa idéia de *tomar conta* estava presente uma concepção de criança como um ser frágil, desprotegido, sem vontade própria, carente de alimentação e de roupa, desnutrida e muito propícia às doenças. *Uma coitadinha!*

Decorria dessa concepção uma atitude das educadoras que visava garantir às crianças proteção, no sentido de mantê-las alimentadas, limpas, agasalhadas e quietas. Segundo as educadoras, esse tomar conta ocupava todo o seu tempo, não possibilitando o desenvolvimento de outras atividades, até mesmo a de brincar. Esse tempo ficava restrito ao cantar e dançar com as crianças, em razão, também, dos escassos recursos pedagógicos da creche. Enfim, tomar conta implicava pouca interação com a criança. Segundo as educadoras, significava *olhar para que nada de mal acontecesse às crianças*.

Essa forma de entender o tomar conta gerava, de acordo com as educadoras, certo descompromisso dos pais com seus filhos e certa desconsideração por parte deles em relação ao trabalho das educadoras. Essa situação se modificou, mais tarde,

diante do surgimento de uma outra postura de trabalho com o enfoque no cuidar-educar.

A idéia de educar-cuidar na Educação Infantil surgiu com o movimento pró-direito da criança pequena à educação, da profissionalização e da demanda de qualidade do atendimento. A respeito dessa mudança, uma educadora comentou: *Antes nem existia a palavra cuidar, era tomar conta.*

Nesse sentido, Rosemberg (1999) esclarece que existe uma mescla entre tomar conta e cuidar que pode ser explicada pelo duplo sentido de cuidar: o sentido de encarregar-se e o sentido de observar, pensar, planejar, refletir.

Para as educadoras de creche, a idéia de cuidar-educar foi entendida como maior interação com a criança, maior diálogo, privilegiando a participação delas e a ampliação dos tempos e espaços, principalmente do brincar.

Essa idéia foi bem acolhida pelas educadoras, inclusive (res)significada por elas a partir de sua história de vida, uma vez que tiveram na infância que driblar as atribuições domésticas, que lhes eram impostas, para criar tempo e espaço para o brincar. Assim, elas consideram que o pouco tempo destinado ao brincar lhes abstraiu a infância e se referem a esses raros momentos como de *muita alegria, criatividade e orgulho*. Dessa forma, compreendem que garantir a infância é possibilitar muitos espaços e tempos para o brincar das crianças e com as crianças.

Em decorrência dessa postura advinda dos seus processos de elaboração da idéia de cuidar-educar, as educadoras assumiram outra concepção de criança passando a reconhecê-la como pessoa *com vontade própria, inteligente, capaz, participativa e não mais tão carente*. Passaram a atribuir à criança outros atributos: esperta, levada, falante e alegre, dentre outros. Assim, retirou-a do lugar de coitada. Também passaram a vê-la inserida num grupo familiar no qual, ainda que vivam em contextos adversos, existem laços afetivos.

Ainda que as educadoras reconheçam a importância do brincar e o privilegiem como direito da criança, elas vivem o conflito entre o *brincar de brincadeira* e o *brincar de trabalhinho*. Ou seja, movimentam-se entre o direito de brincar, a intencionalidade pedagógica e o fantasma da escolarização.

Nesse sentido, superar o conflito vivido pelas educadoras para conciliar intervenções e interações com as crianças, assegurando o respeito aos seus tempos e espaços próprios, ao brincar e ao desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento possíveis de ser exploradas na Educação Infantil, requer conhecimento, sensibilidade e autonomia do educador.

Assim, a formação do professor vai muito além da aquisição dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Afora isso, as educadoras também informam sobre a importância do brincar na infância como uma das dimensões do cuidar-educar.

A importância de conhecer para o ato de cuidar-educar

Enfatizo aqui, com base em Montenegro (2001), o cuidar numa tentativa de buscar elementos que avancem na compreensão do binômio cuidar-educar, possibilitando entrelaçá-lo ainda mais.

Nesse sentido, Montenegro (2001), tendo como objetivo de seu trabalho esboçar uma matriz epistemológica para pensar uma formação para o cuidar na Educação Infantil, considera a dimensão emocional do cuidar não dissociada da racionalidade. Assim, a autora, ao se referir à aproximação entre a racionalidade e o cuidar, afirma:

[...] aceitar a racionalidade do cuidar é contrapor-se a uma tradição filosófica que separa razão de emoção e resgatá-las como necessidades humanas fundamentais, estando a racionalidade científica relacionada com a necessidade de autonomia e controle, e o cuidado ou emotividade com a necessidade também fundamental, de acolhimento e intimidade. (MONTENEGRO, 2001, p. 106)

Diante disso, o cuidar tem uma conotação emocional carregada de racionalidade e tem como atributo o conhecer, que constitui o cuidar. E considerando que cuidar é entendido como uma prática historicamente construída decorre daí a relevância em contextualizar esse conhecer.

Por meio da análise dos resultados da pesquisa, observei que a experiência de vida das educadoras possibilitou que elas se aproximassem da realidade das crianças atendidas e da decorrência disso na sua prática pedagógica.

As educadoras moravam no mesmo bairro que as crianças da creche, fato que elas consideram, num balanço entre prós e contras, positivo e confortável. Também, por parte da creche, essa condição era entendida como positiva tanto no aspecto de gestão (assegurar pontualidade, assiduidade, participação nos eventos extrarturno e economia nos custos do funcionário) como pelo fato de as educadoras conhecerem aquela realidade das famílias das crianças.

Nesse sentido, as educadoras consideram tal condição como um aspecto facilitador do trabalho, pois conhecem o contexto em que a criança vive e a situação familiar dela. Essa identificação não só as motiva a se empenharem mais no trabalho com as crianças, como facilita a aproximação dos pais com a instituição, pois eles se sentem à vontade. Tal identificação evidencia-se quando a educadora se expressa por meio da metáfora: *Não preciso maquiar para trabalhar na creche.*

As educadoras, ao serem solicitadas a falar das crianças, revelam um grande conhecimento da situação familiar e das características delas, ainda que, raras vezes, eu tenha tido oportunidade de observar esse conhecimento sendo usado para justificar comportamentos indesejados das crianças. Mas, na maioria das vezes, esse conhecimento qualifica a interlocução da educadora com a criança.

Muitas vezes observei quanto essas educadoras conversavam com as crianças, tanto individual quanto coletivamente. Assim,

durante o *faz-de-conta*, elas se transformavam na amiga e participavam da casinha, dos passeios; conversavam com a criança durante o atendimento individual (no banho e ao trocar de roupa, dentre outros) e davam explicações sobre as mudanças do roteiro previsto.

Diante da ausência de uma criança ou de um comportamento inabitual, buscavam, rapidamente, informar-se com a família, indagando um colega ou a própria criança. Dessa forma, as educadoras estabelecem relações de respeito e de confiança, colocando-se como interlocutoras da criança.

Assim, essas educadoras nos informam sobre a importância de conhecer para poder cuidar e, também, nos mostram que, associado a esse conhecimento, está o estabelecimento de laços de compromisso com o outro.

Conclusão

Acreditando que os diversos atores que tratam da Educação Infantil devem estar em diálogo nesse momento de efervescência das discussões sobre a formação do educador infantil, apresentei, neste artigo, algumas reflexões sobre um segmento que historicamente introduziu a Educação Infantil nas camadas populares em Belo Horizonte: a experiência de educadoras de uma creche comunitária.

Reafirmar o reconhecimento da apropriação de saberes no cotidiano do trabalho docente não significa desconhecer a importância do conhecimento pedagógico na formação das educadoras. Em outras palavras, apropriar saberes cotidianos não quer dizer ignorar lacunas. De fato, observei a fragilidade da formação das educadoras no que diz respeito, principalmente, aos conhecimentos relativos ao desenvolvimento cognitivo da criança e à importância da mediação da educadora.

Nesse sentido, tal fato não traz novidade, visto que a pesquisa de Goulart (2005), mesmo ocorrendo em instituições e com professoras da Educação Infantil com acúmulo na discussão dos processos de ensino-aprendizagem, ainda assim, aponta a necessidade de investimento na formação de professores desse setor, uma vez que áreas do conhecimento previstas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) ainda continuam incipientes na prática pedagógica.

Assim, a pesquisa com as educadoras de creche aponta também a necessidade de formação continuada dessas educadoras, de um projeto de formação que se enreda com outras dimensões da atividade docente, tais como as dimensões pessoal e profissional, possibilitando à educadora a apropriação de seus processos de formação.

No entanto, ressalto que, mesmo com essas lacunas, essas educadoras demonstraram conhecer muito sobre as crianças: a história familiar, a história de vida, a situação econômica, dentre outras situações, o que favorece a interação delas com as crianças e com as famílias. Dessa forma, as educadoras estabelecem relações de respeito e de confiança com o grupo.

Além disso, existe, por parte dessas educadoras, uma identificação sociocultural com as crianças, não ocorrendo, assim, uma relação de estranhamento entre o mundo da criança e o mundo da educadora. Desse modo, essas educadoras constroem uma forma de cuidar-educar.

A forma de cuidar-educar que essas educadoras revelam na prática pedagógica nos faz refletir sobre uma dimensão do cuidar que requer conhecer as condições do outro para poder intervir.

Nessa perspectiva, considero importante destacar o cuidar por três razões. A primeira, por se tratar de uma dimensão que provoca um repensar da formação da educadora. A segunda, em razão da incorporação da Educação Infantil no

sistema educacional, no qual prevalece a separação entre razão e emoção, com o predomínio do primeiro. Além disso, conforme Montenegro (2001), as pedagogias revelam uma dificuldade em incorporar emoções em sua pauta de reflexões como consequência do seu caráter potencialmente anárquico e imprevisível. Assim, predomina na educação a idéia de que a emoção é desorganizadora e não permite controle voluntário. Nesse sentido, a Educação Infantil poderia correr o risco de se contaminar com a prevalência da razão, secundarizando a dimensão emocional do cuidar. A terceira razão é perceber a grande contribuição da Educação Infantil aos demais níveis de ensino ao afirmar o binômio cuidar-educar compreendendo o cuidar como uma dimensão do ato educativo.

Referências

- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9 -26.
- GOULART, Maria Inês Mafra. *A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 9-24.
- MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.
- REGULAMENTAÇÃO da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.
- ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. In: _____; _____. *Investigación en la escuela*. Universidade de Sevilha, 1988. n. 5, p. 65-78.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educar e cuidar como funções da Educação Infantil no Brasil: perspectlva histórica*. São Paulo: FCC/PUC,1999.
- SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro; RODRIGUES, Maria de L. P.; HOMMA, Maurício. As políticas públicas e alguns retratos do atendimento à criança pequena – SEAS/MPAS. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo 1997-1998*. São Paulo: Fundação ORSA, 2000. p. 9-42.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 1, n. 5, jul. 2000.

CONTRIBUIÇÕES DE EDUCADORAS DE CRECHE PARA SE REPENSAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORA (E)S DA INFÂNCIA

Resumo

Neste artigo, busco contribuir para os atuais debates sobre a formação dos educadores da infância, diante da efervescência da temática, principalmente depois da incorporação desse segmento de ensino no Fundeb. Nesse sentido, apresento algumas reflexões com base no processo de formação das educadoras da infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte, para repensar as propostas de formação, considerando a necessidade do diálogo dos diversos centros de formação com essas instituições que, historicamente, construíram a Educação Infantil das camadas populares desta cidade.

Palavras chave: Educação Infantil; formação de professores; prática pedagógica.

CONTRIBUTIONS MADE BY CRÈCHE EDUCATORS TOWARDS RETHINKING THE FORMATION OF PRIMARY EDUCATORS

Abstract

This article proposes to give a contribution to the current debates on the formation of primary educators by considering the high importance assigned to this theme, specially after the incorporation of this teaching segment into FUNDEB. In this sense, some insights are presented based on the formation process of primary educators who teach in a communitarian crèche in Belo Horizonte, towards rethinking formation proposals while taking into consideration the need of a dialogue between the several formation centers and these institutions, which have historically contributed to the education of children from the popular layers of this city.

Key words: Primary Education; teachers' formation; pedagogical practice.

Résumé

LES CONTRIBUTIONS DES ÉDUCATRICES DE CRÈCHE À LA MISE EN QUESTION DE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS ET DES ÉDUCATRICES DE LA PETITE-ENFANCE

L'article cherche apporte des contributions aux débats actuels sur la formation des éducateurs et des éducatrices de la petite-enfance tout en considérant la vive agitation suscitée par l'incorporation de ce secteur d'enseignement auprès du FUNDEB. On présente ici quelques réflexions basées sur le processus de formation des éducateurs et des éducatrices d'une crèche de Belo Horizonte. On propose également de remettre en question les propositions relatives à la formation de ces professionnels, et pour ce faire on met en évidence le besoin de dialogue entre les divers centres de formation et les crèches qui, elles, ont contribué historiquement à l'Education Infantile dans les couches populaires de la ville.

Mots-clés: *Éducation Infantile; formation d'éducateurs; pratique pédagogique.*