



Rachel Pepe Reis

**Formando profissionais de creche através das relações:
a importância da escuta**

MONOGRAFIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rio de Janeiro
Outubro de 2016





Rachel Pepe Reis

**Formando profissionais de creche através das relações:
a importância da escuta**

Monografia

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e Perspectivas para o trabalho em creches e pré-escolas.

Orientadora: Denise Sampaio Gusmão

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

Gostaria de dedicar este trabalho a todos, que assim como eu, acreditam que o princípio básico de respeito ao próximo é condição fundamental para que mudanças significativas aconteçam.

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer aos professores e colegas de turma do Curso de Especialização em Educação Infantil da Puc/RJ, que juntos me proporcionaram a oportunidade de, em meio a muitos debates, refletir sobre minha prática e assim levantar questões que fomentaram este trabalho. Agradeço também as entrevistadas pela disponibilidade com que me receberam e pela transparência de seus testemunhos. Agradeço, com um carinho especial, a minha orientadora Denise Gusmão que me recebeu de braços abertos e que, através de sua escuta sensível, soube respeitar o meu tempo em meio a tantos momentos difíceis ao longo deste processo.

*Cada ser humano trilha seu próprio
percurso de formação, fruto do que é e do
que o contexto vivencial lhe permite que
seja, fruto do que quer e do que pode ser.*

Isabel Alarcão

RESUMO

Esse trabalho procura examinar a importância da formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas e como estas relações se estabelecem. Para tanto, baseou-se na análise de entrevistas realizadas com auxiliares de turmas de berçários, em 5 escolas diferentes e em 5 diferentes bairros do Rio de Janeiro. Partindo do contexto histórico que regulamentou os profissionais da educação infantil e pela discussão entre as dimensões do cuidar e educar como ações que devem caminhar em conjunto levantamos questões que dizem respeito as relações estabelecidas entre os adultos num ambiente destinado às crianças, da importância de, não só oferecer formação continuada para as profissionais, mas, de formamos diariamente os educadores para que, como educandos, passem a educadores, em um ciclo constante de aprendizado. Atentamos para a importância de escutar esse profissional, o que o pensam, que desejam e como entendem o trabalho que realizam. Questões essas que advém de uma perspectiva teórica que considera as relações como parte pedagógica na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educar, Cuidar, Formação; Profissionais; Relações,

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 Introdução..... | 8 |
| 2. O cuidar e o educar em meio as relações na Educação Infantil..... | 11 |
| 3. Abrindo espaço para a reflexão através da escuta..... | 17 |
| 3.1. Rotina - “ <i>Todo dia é a mesma coisa</i> ” | 18 |
| 3.2 Vínculos – “ <i>todo mundo me quer</i> ” | 21 |
| 3.3 Formação – “ <i>Eu gosto de desafios</i> ” | 22 |
| 3.4 Critérios de Contratação – “ <i>Gosto de crianças</i> ” | 23 |
| 3.5 Relação entre professores e auxiliares - “ <i>Conversamos bastante</i> ” | 25 |
| 4. A aprendizagem através da convivência..... | 30 |
| 5. Considerações Finais - O que levo dessa reflexão..... | 35 |
| 6. Referências Bibliográficas..... | 37 |

1. Introdução

A construção do conhecimento pelo educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo. Cada hipótese construída pelo aluno estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada, complementada a partir de suas experiências de vida, do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais sofridas dentro e fora da escola.

Jussara Hoffman

O interesse pelo tema da presente pesquisa surgiu da necessidade de conhecer melhor as relações que se estabelesem entre os profissionais que atuam de forma direta com as crianças no dia a dia nas creches. Para explicar como cheguei a essa inquietação torna-se necessário uma pequena contextualização histórica de minha trajetória na Educação.

Nos ano de 1990, exercia minha profissão como psicóloga mas por conta do nascimento de meu segundo filho com problemas de saúde, tomei a decisão de ficar em casa e acompanhar o tratamento. O tempo foi passando e fui curtindo a primeira infância deles. Aos 15 anos ambos prestaram concurso para a Marinha e foram morar em Angra dos Reis. Em meio ao meu ninho vazio, e com muito tempo afastada do mercado de trabalho, prestei vestibular para Pedagogia, passei, e comecei a cursar. Como era um curso longo, resolvi fazer, concomitantemente, um curso de Formação de Professores, para que assim pudesse ingressar mais rápido na profissão.

Neste curso pude ter contato com muitas auxiliares de turma que tinham pretensões diversas. Algumas queriam aderir ao programa da Prefeitura do Rio de Janeiro que iria promover as auxiliares que possuissem o cursos normal ou equivalente à professoras, outras tinham a esperança de melhorar nos serviços, outras como eu procuravam uma formação mais rápida. Mas o que realmente me deixou feliz nesse ambiente foi o contato e a possibilidade de conhecer tantas histórias do mundo da Educação que a faculdade não havia me proporcionado.

Em meio a histórias que escutava tive a ideia de me candidatar a uma vaga de auxiliar de turma. Seria uma forma de ingressar numa escola de porte na zona Sul do Rio de Janeiro. Respondi a um anúncio que, diferente da maioria deles, pedia como exigência estar cursando um curso de Pedagogia. Fui chamada junto com mais uma outra estudante e iniciamos como Auxiliar de Turma. Na entrevista a coordenadora me perguntou: “você sabe no que você está se metendo? É um trabalhado braçal”. Não procurei pensar muito

no assunto na hora pois queria muito a vaga. Num primeiro momento, houve um estranhamento por parte das outras auxiliares, que viam nossa contratação como algo que ameaçasse o lugar ocupado por elas.

Foi um começo difícil, mas de muito respeito ao trabalho desempenhado por essa categoria. Oito meses depois, já cursando o Curso de Especialização em Educação Infantil da Puc/RJ, fui promovida à professora regente. Um novo estranhamento ocorreu, e não apenas por parte das auxiliares mas também por parte das professoras, pois já não era auxiliar e as professoras não me viam como professora. As questões de hierarquia acabaram se evidenciando e fiquei com aquela sensação de não pertencimento. Um sentimento de solidão tomou conta do meu coração e no final do ano acabei indo para uma nova escola, também na zona sul. Só que com uma nova história, com um novo olhar por parte dos colegas e da coordenação.

Chegando lá, outras inquietações tomaram conta de meus pensamentos. Recebi uma turma de berçário com 12 bebês e 7 auxiliares. Minha primeira reação foi “Para que tanta gente aqui!”. Grande gafe minha. As auxiliares passaram a me ver como alguém que iria de alguma forma causar algo que elas não sabiam o que era, mas já não gostavam. Os primeiros dias foram difíceis. Algumas não falavam nem boa tarde. Mas continuei dando boa tarde todos os dias, e aos poucos me aproximando. Me dispondo a fazer as trocas, ajudando em todas as tarefas.. Algumas aceitavam outras praticamente me proibiam de entrar no fraldário.

Mas o tempo é senhor da razão. Ele passou e, explicando sempre as atividades propostas e suas finalidades, algumas foram se interessando e procurando entender, outras acabaram saindo do berçário e depois de 4 meses já estava com 3 auxiliares. O que foi ótimo, pois pude conhecer melhor cada uma e assim pensar sobre minhas inquietações e sobre o que gostaria de aprofundar em minha pesquisa.

Em um outro momento, encontrei com uma conhecida, do curso de formação de professoras, e perguntei como ela estava. Ela me disse que havia “pego” uma turma de berçário. Fiquei feliz e perguntei como ela estava se sentindo e ela respondeu: “É berçário né. Não tem muito o que fazer. Brincamos. Mas trabalho mesmo tenho pouco”.

Com esse diálogo lembrei-me de uma conversa que tive com a coordenadora da escola em que trabalhava, onde ela me disse, assim que fui contratada: “Você não precisa trabalhar o pedagógico no berçário. Você tem é que conversar com os pais para acalmar eles de forma que eles confiem em nosso trabalho. Mas no dia a dia a parte pedagógica não importa. Tendo o ambiente limpo e as crianças bem cuidadas é o que interessa”.

Retruquei e perguntei quanto ao projeto da escola e ela me disse que o berçário não participava dos projetos. Era como se fosse uma escola dentro da outra.

Crianças passam boa parte do dia no espaço da creche. A maioria vai para lá bem cedo e sai só no final da tarde, e a creche acaba sendo o espaço onde elas passam a maior parte do tempo. Pensando nisso, construímos a certeza de que a creche precisa ser mais que um lugar onde deixar os filhos, precisa ser mais do que acolhedor, precisa estar constituído por profissionais preparados, que encarem o cuidar e o educar como tarefas unidas num só objetivo, o bem-estar integral das crianças.

Assim me vi perguntando: Por que existe a separação entre educar e cuidar na Educação Infantil? Que tipo de formação possuem as auxiliares de turmas que, como as professoras, participam diretamente das atividades com as crianças? Como são estabelecidas as relações entre as pessoas que trabalham em salas de berçário? O que leva as pessoas a pensar que trabalhar com berçário é algo menor, de menos importância?

Dessa forma expus um breve relato de minhas experiências formais e não formais na educação infantil, minhas inquietações e algumas definições sobre o profissional que trabalha como auxiliar de turma, além de explicar conceitos sobre cuidado e educação na Educação Infantil.

A estrutura desse trabalho é a seguinte: no primeiro capítulo apresentamos uma fundamentação teórica tendo como base o profissional da educação infantil e a relação entre o educar e o cuidar.

No segundo capítulo relatamos a pesquisa realizada com um grupo de auxiliares de turmas de berçários em escolas particulares em 5 diferentes bairros do Rio de Janeiro e a análise das respostas dadas em entrevistas gravadas. A partir das entrevistas discutimos as relações entre os profissionais que trabalham nas turmas da Educação Infantil e como compreendem o trabalho que desenvolvem.

No terceiro e último capítulo, reflito sobre possibilidades de mudanças de comportamentos reais ocorridos na minha prática durante o processo de pesquisa e estudos no Curso de Especialização em Educação Infantil.

2. O cuidar e o educar em meio as relações na Educação Infantil

A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui. Jean Jacques Rousseau

A preocupação com o profissional da Educação Infantil, anterior à Constituição de 1988 e a LDB de 1996, era voltada para a sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma, deixando de lado a discussão sobre o tipo de educação que traria contribuições reais às crianças, como a qualidade dos equipamentos, número de crianças em sala, proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e o tipo de formação necessária para a atuação em creches e pré-escolas (KRAMER,1999).

Em pesquisa publicada no documento do MEC “Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, Rosemberg (1994) constatou a indefinição do perfil do profissional de creche e pré-escola ao verificar que as pessoas que trabalhavam na Educação Infantil, e principalmente nas creches, eram mulheres designadas de pajens, atendentes, recreadoras, crecheiras, monitoras, profissionais de Educação Infantil, trabalhadoras que lidam diretamente com a criança. Profissionais sem escolaridade específica, com remunerações precárias e funções associadas ao cuidado das crianças, destacando a delicada identidade profissional das educadoras das crianças de zero a seis anos.

Segundo Sarmiento (2004), a civilização desenvolveu procedimentos configuradores da administração simbólica da infância, estabelecendo normas, atitudes e prescrições, nem sempre escritos ou formalizados, que organizam a vida das crianças em sociedade.

Dessa forma surgem as normas de higiene e cuidados com as crianças, investem-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância, enfim, cria-se o que Barbosa (2006, p.77) denomina de “infância atendida”, onde duas principais atividades dessas instituições se destacam, a socialização, como por exemplo: entrada, saída, refeição, sono; e atividades pedagógicas. As primeiras costumam ser demarcadas por divisões de tempos institucionais, sendo de comum acordo com todos os grupos pertencentes à instituição. São as rotinas institucionais.

Barbosa (2006) discute ainda a igualização das práticas de rotinas, enquanto uma

prática de controle social. Segundo ela, as rotinas seguem um padrão fixo e universal, no que tange a formulação, estrutura e representação. No entanto, ao se apresentarem de maneira universal não levam em conta questões referentes às particularidades e singularidades de cada criança ou de cada profissional envolvido..

A leitura de Barbosa (2006) também proporciona reflexões sobre a relação intrínseca entre o cuidar e o educar. A respeito da organização temporal, observou que nas rotinas destinadas às crianças pequenas as atividades são mais lentas, exigindo um tempo mais amplo e sem a exigência de que as crianças cumpram as ações no tempo previamente definido. Já na pré-escola, as rotinas apresentam-se mais próximas do modelo escolar. Ela fala da importância de respeitar os horários de cada criança e a partir daí, montar as rotinas, e também da organização, pois através das rotinas as crianças sentem-se mais seguras com relação à disposição das ações. Ela ainda afirma que na educação infantil as propostas são definidas pelo tempo, impondo um ritmo as atividades e tendo espaço para certa flexibilização na Educação Infantil.

Guimarães (2011) discute a separação provocada pela várias compreensões do cuidar e do educar na Educação Infantil e do desafio de pensar e redirecionar a prática, de maneira que essas duas ações sejam vividas sem dicotomia:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou tomar conta da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza (p.11).

Muitas relações se estabelecem numa sala de Educação Infantil: relações entre as crianças, e entre os adultos e as crianças. Porém, as relações que se estabelecem entre os diferentes adultos — pais, professores e demais profissionais — não podem ser descuidadas. Apesar de realizarem atividades diferenciadas, professores, gestores e os diversos profissionais da escola, todos trabalham tendo um objetivo comum: oferecer às crianças e às famílias uma escola de qualidade. Muitas vezes, as dificuldades nas relações entre os adultos acabam afetando o trabalho pedagógico e também as próprias crianças. Assim, os momentos de formação são importantes para que dificuldades e resolução de conflitos, onde a comunicação, a integração e comemoração dos êxitos tenham espaço no ambiente escolar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil,1998) defende uma concepção de cuidado como parte integrante da educação, significando: “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (p. 24). Assim o cuidar da criança é tratado no documento como sendo “sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento” (p. 24).

O RCNEI diferencia ainda os cuidados relacionais dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo; ou seja, os cuidados que envolvem a dimensão afetiva e os cuidados com a qualidade da alimentação e saúde, respectivamente. Ambos necessários para o desenvolvimento infantil integral. Enfatiza a importância do profissional de Educação Infantil ter sensibilidade na identificação das necessidades quando se relaciona com a criança; valorizando as suas várias formas de expressão (como choro, agitação, sono,...) para melhor interpretá-las e respondê-las com atitudes/procedimentos de cuidado. Nesse contexto, aponta a necessidade de que o profissional busque conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, para que possa melhor compreendê-las e realizar o seu trabalho junto a elas.

Quanto ao significado do educar, o RCNEI (Brasil,1998) reforça a necessidade de que as instituições de Educação Infantil compreendam as funções de cuidado e educação de maneira integrada, definindo a função de educar como algo que deve: Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e 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 mais amplos da realidade social e cultural. (p.23).

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Nascimento et al (2005), consideram que não há educação que não implique

também em cuidados. A autora diz que, historicamente, quem desempenhava o papel do trabalho manual era sempre identificado como possuidor de pouca ou nenhuma instrução.

A união entre assistência e trabalho pedagógico foi um dos fatores que mais contribuiu para que hoje ainda tenhamos ambiguidades entre as funções do adulto que trabalha nas instituições de Educação Infantil. Até hoje o discurso do Ministério da Educação reitera o binômio cuidar-educar e conseqüentemente, a distinção entre o auxiliar de sala e o professor, à medida que ao auxiliar cabe as ações do cuidado e o professor é o que ensina-educar. Além dessa figura, outras ainda se fazem presentes no contexto da Educação Infantil, tais como a crecheira, a recreadora, a berçarista, muitos, pelo território nacional afora, sem exigência de titulação conforme prescreve a LDB/96.

Segundo Guimarães (2009):

Em nossa realidade, o cuidado ganha um lugar menor, à medida que é vivido prioritariamente numa dimensão mecânica, instrumental e higienista. Por outro lado, é possível considerar essa perspectiva minoritária de outra maneira, à medida que, em geral, aquilo que é menor abre espaço para a criação de novas formas de ser, conviver e aprender. Também, à medida que outras experiências de cuidado emergem nas relações (p.43).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a figura da auxiliar de sala esteve presente nas primeiras instituições criadas para atendimento e educação das crianças pequenas, desde o final do século XIX, e exerciam o trabalho manual, mais voltado aos cuidados de higiene e alimentação, próximos ao trabalho realizado no ambiente familiar, o que resultou numa desqualificação desse profissional, contribuindo ainda mais para a divisão entre o trabalho de professoras e auxiliares. Hoje as orientações oficiais que tratam da Educação Infantil procuram criar práticas institucionais que aproximem e articulem ambos os profissionais, tanto é que as formações em serviço focam sem distinção essas duas categorias. A literatura também destaca a palavra profissional, num sentido que parece abranger professores e auxiliares de sala.

Para Nascimento et al (2005):

Só uma sociedade que teve essa expressão máxima da desigualdade, (...), poderia separar essas duas instâncias de educação (atividades ligadas ao corpo e tarefas cognitivas) e entender que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais (p. 64).

Segundo as autoras, a desvinculação da Creche do nível de assistência social para o sistema de ensino pode evidenciar a importância do educar e não apenas do cuidar,

como se cuidar fosse algo inferior ao educar, estando o cuidar vinculado à assistência e ao corpo enquanto o educar estaria ligado ao mental, cognitivo.

Temos o discurso na ponta da língua, do reconhecimento da criança como produtora de cultura e cidadã, da importância da formação do professor, que deve ser continuada para que ele seja capaz de reconhecer o cuidar e o educar como complementares no contexto da educação infantil. No entanto, a equipe de apoio (auxiliares de sala, faxineiros, cozinheiros, porteiros, jardineiros, todos os envolvidos processo educacional dentro das instituições) ficam fora dessa discussão.

A LDB de 1996 determina que a formação mínima para o professor de Educação Infantil seja a de nível médio, na modalidade normal, embora a mais desejável seja a de formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Assim, busca-se a necessidade do entendimento das ações de cuidados como ações docentes numa contemplação de um cotidiano que vise as ações de cuidado e isso não significa que os pais exerçam docência, mas que a docência das professoras é compartilhada com a família. Educação de forma integrada, compreendendo os desafios postos para se construir um cotidiano com grupos de bebês, desafios esses que fazem parte da constituição da docência com as crianças pequenas. Assim, a dimensão das relações de cuidado é entendida como algo que vai além de ações mecânicas, mas que prevê ações que ofereçam respostas aos bebês e que envolva uma responsabilidade na relação adulto e criança.

Compreendendo que o pedagógico para a Educação Infantil são as relações e suas implicações, as instituições de educação infantil e as educadoras deveriam ter a preocupação com o desenvolvimento global da criança, integrando o cuidar e o educar, afinal "o 'cuidado' diz respeito a maneira de como os adultos se relacionam com as crianças na escola.

Segundo Guimarães (2008, p. 46) “pode-se afirmar que a dimensão de generosidade e liberdade que o cuidado possui promove nas pessoas que a ele se dedicam autoestima e valorização de si”. Porém, a maneira como se cuida reflete valores e princípios que nem sempre representam os valores institucionais. Daí a importância do entrelaçamento do caráter pessoal com o cultural diante das ações educativas no cotidiano da instituição.

Segundo a autora, precisamos ressignificar e reverter o caminho de desprestígio que o cuidado com crianças carrega, precisamos deixar de entendê-lo como postura

subalterna, lugar de depreciação e ação instrumental. Ligando-o a uma trajetória alternativa à educação como instrução, transmissão e preparação, redimensionando o cuidado para o contato com as crianças pequenas.

Guimarães (2008), argumenta ainda:

Rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado é um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si. (p. 53)

Tudo isso convoca essa pesquisa a buscar os detalhes das ações dos adultos com outros adultos no cotidiano da creche.

3. Abrindo espaço para a reflexão através da escuta

*Ouvir implica respeito e tolerância e é
precondição para o diálogo. Paulo Freire*

O instrumento de investigação utilizado nesta pesquisa foi de entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro previamente elaborado contendo questões consideradas fundamentais para os objetivos deste estudo sem que fossem necessárias entrevistas rígidas e formais. Por isso aconteceram em locais diversos como praças, bares e em instituições. Antes de cada entrevista conversei com as entrevistadas explicando o porquê do uso do gravador e esclarecia que não precisavam dar seus nomes verdadeiros e nem se preocuparem pois mais ninguém, a não ser eu, ouviria as gravações. Percebi que o receio maior era com relação ao anonimato e não quanto ao gravador. Aparentemente até gostaram da dinâmica.

Dentro do universo dos profissionais das creches elegi, como sujeitos desta pesquisa, aqueles profissionais que embora não possuam formação especializada em educação infantil, participam intensamente da rotina da criança na creche: 5 auxiliares de turma de diferentes instituições de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Todas particulares. Uma em Ipanema, uma em Botafogo, uma em Olaria, uma do Rio Cumprido e uma de Laranjeiras. Todas pessoas que conheci, ou que me foram indicadas, durante minha trajetória profissional. Todas trabalhando com turmas de Berçário I ou II, com crianças de 5 meses a 2 anos e meio.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com o objetivo de investigar alguns eixos: a percepção destas profissionais acerca de seu papel, que formação receberam e como se dão as relações entre os profissionais da creche.

As entrevistadas serão identificadas pela inicial do nome. Para melhor compreensão do perfil das entrevistadas, segue abaixo uma descrição:

| |
|--|
| 1)A.- 36 anos/ Formação: ensino médio/ auxiliar de creche do Berçário I/Local:Botafogo/Tempo de trabalho na instituição:1 ano e 5 meses/Experiência anterior em educação: Não tem. Trabalhava como cuidadora de idoso./ Não recebeu formação em serviço. |
|--|

| |
|---|
| 2) L. - 28 anos/ Formação: ensino médio com normal/ auxiliar de creche do Berçário II /Local:Laranjeiras/Tempo de trabalho na instituição:3 anos/ Experiência anterior em educação: Não tem. Era dona de casa./ A instituição ofereceu formação através de palestras na área de saúde. |
| 3) R. - 21 anos/Formação: Graduanda do curso de pedagogia, UERJ, 8º período/ Auxiliar de creche do Maternal II/Local:Olaria/Tempo de trabalho na instituição:3 anos/ Experiência anterior: não tem./Formação em serviço na forma de palestras. |
| 4) T. - 28 anos/Formação: Ensino médio/ Auxiliar de creche do Berçário II/Local:Botafogo/Tempo de trabalho na instituição: 2 anos e 4 meses./ Experiência anterior: não tem.Trabalhava com vendas./ Não recebeu formação em serviço. |
| 5) M. -31 anos/ Formação: Ensino médio/ Auxiliar de creche do Berçário II /Local:Rio Cumprido/Tempo de trabalho na instituição: 3 anos e 2 meses/ Experiência anterior: não tem.Trabalhava como estoquista./Não recebeu formação em serviço. |

A seguir, farei uma análise a partir de pontos que se destacaram nas entrevistas tais como rotina e mecanização, critérios para a contratação, ausência de demanda e desejo por formação, conversas pessoais e não sobre as crianças e atividades com bebês.

Estes pontos emergiram a partir dos seguintes questionamentos:

1. Você obteve alguma formação oferecida pela instituição?
2. Como descreveria a rotina na creche?
3. E sua rotina? O que você faz?
4. Em que momento você percebe que o vínculo com as crianças se fortalece?
5. Qual a dinâmica do auxiliar e do professor?
6. Como você vê o trabalho do professora?
7. Como você entende a postura do professor perante vocês?
8. Vocês conversam?
9. Trocam experiência?
10. A comunicação é fácil?
11. Se você tivesse a oportunidade de participar de um curso de formação, o que você gostaria de aprender?

3.1. Rotina - “Todo dia é a mesma coisa”

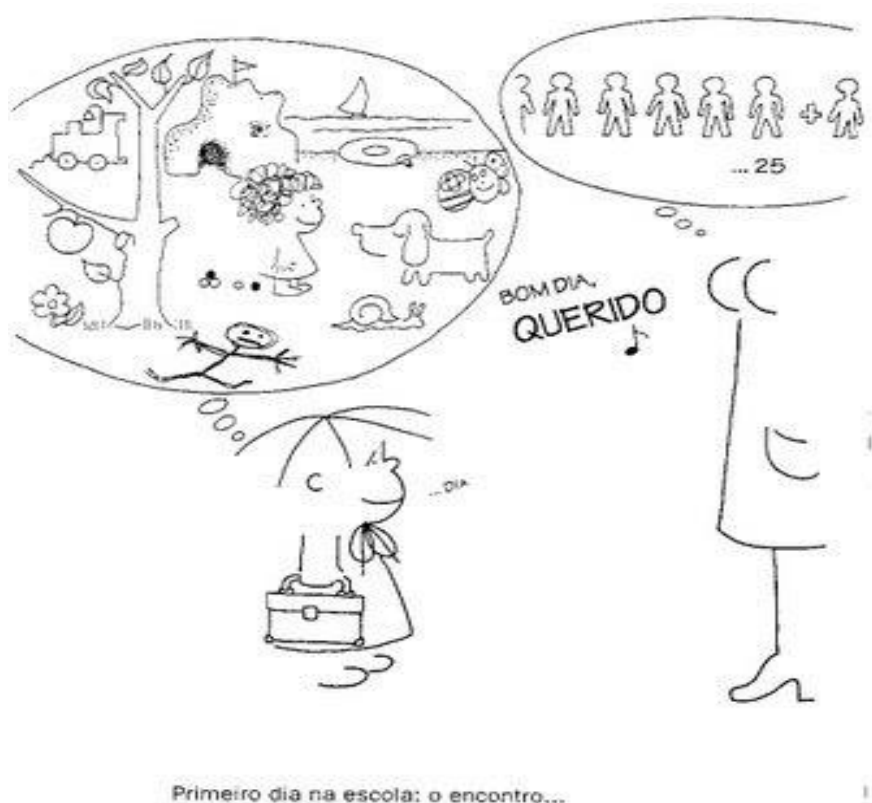


Figura 1: Charge de Francesco Tonucci (2008) intitulada “Primeiro dia na escola: o encontro...”

Guimarães (2013,) chama a atenção para a importância de compreendermos o cuidado como atenção e escuta da criança. No entanto, vemos historicamente o cuidado associado a uma rotina mecânica e instrumental:

O atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitaristas, higienistas e a políticas “pobres para os pobres”. Nesse contexto, as crianças são colocadas no lugar da falta e, em consequência, a relação com elas é marcada pela tutela e pelo controle (de seu corpo, de suas emoções e de seus afetos). Cuidar foi entendido como ação sobre as ações das crianças, “tomar conta”, zelar. Nesse caminho, as crianças são objeto da ação dos adultos e o cuidado ganha um lugar menor, na medida em que é vivido prioritariamente numa dimensão mecânica e instrumental. Parece que se desenvolve uma relação externa, na qual adultos e crianças não se conectam (p. 249).

Quando perguntadas sobre a rotina da creche, responderam:

L: *É bem certinha sabe. As crianças chegam sempre tem aquela choradeira cedo, mas depois, a gente dá um colinho e elas vão ficando bem. A professora me pede para trazer alguns materiais quando precisa para as atividades vem o lanche a atividade, os*

banhos o almoço e acabou a manhã. Eles dormem. Tem uns que demoram mais que outros, mas não espero porque é hora do meu almoço. De tarde a outra professora chega e é mais ou menos a mesma coisa, sabe.

M: *Todo dia é a mesma coisa, sabe como é. Chego tomo café. Aí chegam as crianças ficamos no pátio elas brincam brigam a gente toma conta aí vem o lanche. Depois troco as fraldas enquanto a professora fica na sala com os outros. Quando acabo de trocar e dar banho em quem precisa tá na hora do almoço. Depois uns vão embora outros dormem. A professora da manhã vai embora; Eu nem vejo. Vou almoçar. Quando a outra (professora) chega as crianças estão acordando. Ficamos no pátio até as 2 e meia. Vem o lanche. Ai depois a professora fica brincando com eles para eu poder fazer as trocas outra vez. Nisso já são quase 4 e meia. Tá quase acabando. Nossa! Falando assim é que vejo como eu faço coisa, mas mesmo assim tem dia que demora tanto a passar. Fico um pouco com as crianças para a professora poder fazer as agendas e arrumar as crianças. Na hora da saída a professora leva a turma lá pra fora e a J, a menina da recepção, vai chamando quando a mãe chega. E acaba.*

T: *Tipo receber as crianças, da lanche, da comida, banho trocar as fraldas, brincar dar lanche levar para a natação, para a capoeira, para as outras aulas, depois da comida. É isso? É igual todo dia, por isso é rotina né?*

As falas das entrevistadas nos revela o desafio ao tratarmos da rotina com crianças muito pequenas como se fossem algo mecanizado, automático, repetitivo. Em meio a um processo reflexivo percebi a invisibilidade da riqueza do dia a dia da Educação Infantil. Quantas conquistas realizadas durante a rotina, acontecimentos marcantes como o primeiro rolamento, os primeiros passos, as primeiras palavras, a primeria bola arremessada, o primeiro xixi no sanitário, enfim acontecimentos que ajudam a nos constituir. E quando, por quaisquer que sejam os motivos, os mesmos passam despercebidos, tornamos as crianças invisíveis enquanto sujeitos produtores de história e cultura que o são.

A rotina da educação infantil, é o tempo de trabalho educativo que se tem com as crianças, no qual deve conter cuidados, brincadeiras e atividades que desenvolvam a aprendizagem orientada por um educador. Barbosa (2006) considera a rotina como um dos fatores responsáveis pela estruturação da educação infantil, de modo que, a partir dela, desenvolve-se o trabalho cotidiano nas instituições. De acordo com a autora, são várias as denominações dadas à rotina: horário, emprego de tempo, sequência de ações, dentre outros. Evidencia-se assim que rotina consiste em um importante elemento na

Educação Infantil, já que proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança.

Na rotina do banho, das trocas, na alimentação podem ser observadas ações distintas, mas ao mesmo tempo complementares: é esperada das crianças uma sequência de gestos e ritmos repetidos da mesma forma para todas, mas é justamente graças à repetição que pode ser observado "o inesperado, a inovação" (Guimarães, 2011, p. 129). A troca de olhares entre adultos e bebês rompe o automatismo das ações. Na creche, o cuidar e o educar ainda são entendidos de forma desconexa: o cuidado está ligado à proteção e às funções de maternagem, e isso desvia as educadoras "do que é considerado adequado: educar, ensinar" (Guimarães, 2011, p.145).

Por isso é tão importante a leitura do contexto e das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, pois é essa relação dialética que ajuda os bebês a construírem outras autonomias. As auxiliares de sala vivem no interior das creches relações baseadas na suposta partilha das responsabilidades pela educação das crianças do grupo com o qual trabalham. Estas relações têm sido historicamente conflitivas onde diferentes perspectivas precisam ser analisadas levando em consideração tanto a forma como esta função se constituiu, quanto a atual situação em que se encontra a função e essas profissionais.

3.2 Vínculos – “*todo mundo me quer*”

Quando indagadas sobre o fortalecimento de vínculos com as crianças durante o dia a dia nenhuma delas citou situações envolvendo os cuidados. Quanto aos vínculos com a equipe as respostas mostram uma hierarquização nas relações onde as profissionais ocupam papéis definidos. Pikler (1985) fala da importância do sentimento de singularidade no coletivo, onde as crianças, durante as rotinas de cuidados, deveriam desenvolver uma auto-estima saudável e que a confiança, resultado da interação educador/criança, proporcionaria a elas, segurança de se relacionar sem a presença de adultos em outros momentos.

Quanto ao papel do professor as respostas mostram a necessidade de uma formação melhor por parte das profissionais que trabalham com crianças pequenas para um maior entendimento do que venham a ser as atividades desenvolvidas em sala. Algumas vezes até descritas com desdém, onde as crianças ficam muito tempo brincando e não tendo atividades.

A: Quando eles procuram pra brincar. Nas atividades. Quando eles querem falar alguma coisa. Eu não entendo a língua deles mas cada um e um jeito, uma forma de

chamar atenção.

L: *Na hora das brincadeiras claro*

M: *Quando tô arrumando pra sair. Aí todo mundo me quer porque sabe que ta chegando a hora de ir embora.*

R: *No horário da entrada, quando precisam sair do colo da mãe pra ficar algumas horas na escola. É o momento onde precisamos ser mais do que somos, e é onde o vínculo com eles fica mais forte.*

T: *Adoro quando deito no chão e as crianças fazem carinho; Dá até vontade de dormir.*

O carinho marca o discurso das profissionais. As demonstrações de afeto das crianças tornam significativos os reencontros diários entre crianças e educadoras. O carinho ocorre na troca direta, espontânea e resulta na reafirmação do próprio valor e da identidade da educador. Carinho esse que, embora seja muito bom e necessário, não se sustenta por si só se não for acompanhado de intencionalidade do trabalho. Intencionalidade que vem através da formação.

3.3 Formação – “Eu gosto de desafios”

Quando na pesquisa perguntamos as auxiliares sobre o desejo de aprender algo para o seu enriquecimento profissional, algumas responderam:

L: *Agora nenhum. Só se fosse na hora do trabalho, mas duvido que a dona P faria isso. Ia querer que a gente pagasse, Aí que não faço mesmo.*

M: *Sinceramente não*

T: *Sei lá. Eu queria era mais dias de folga. Kkk*

O não desejo dessa formação demonstrado na pesquisa pode estar ancorado no tipo de exigência que se tem para a contratação do profissional, na não valorização do profissional, seja representada através de salários mais justos ou de respeito a opinião das mesmas na rotina da creche, ou na qualidade ou utilidade dos cursos oferecidos. Além de serem oferecidos no horário de trabalho e não fora dele.

Por outro lado obtives respostas como:

A: *Eu queria aprender sobre criança de inclusão porque é muito fácil cuidar de crianças normais. Eu gosto de desafios e queria aprender sobre crianças especiais. O jeito deles é diferente o carinho é diferente e a gente tem que saber trabalhar com*

qualquer tipo de criança né.

R: *Gostaria de aprender um pouco mais sobre a vivência, meios de colaborar com algumas técnicas de aprendizagem, não aprender apenas teorias como acontece na faculdade.*

Respostas como essas demonstram a existência de alguma demanda por cursos de formação. E a importância de aprofundar a escuta sobre o que o profissional tem a dizer sobre o que gostariam de conhecer, aprofundar, conhecer. Lidar com crianças pequenas, com suas singularidades e suas especificidades requer muito estudo e tempo para planejar. Muitas vezes o professor necessita trabalhar de forma articulada com os auxiliares de turma e para isso precisam e ter assegurados os horários de formação em serviço. Isso porque, além dos cuidados rotineiros - como trocar fraldas, alimentar, fazer a higiene bucal, dar banho e colocar para dormir -, ele participa de ações educativas e atividades pedagógicas. Em diversos momentos, o auxiliar costuma ficar sozinho com a turma, principalmente quando há programação no contraturno.

Quando quem está trabalhando com crianças pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto educador. O que nos leva a uma outra discussão: como e quais critérios são adotados para a contratação desses profissionais.

3.4 - Critérios de Contratação – “Gosto de crianças”

Atualmente, qualidades como “ser mãe”, gostar de criança e/ou “ser mulher” são aceitas como pré-requisitos para contratação de uma auxiliar de turma nas escolas de Educação Infantil no Brasil. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a formação ou a exigência dela nas creches pode não resultar em algum benefício consistente e duradouro, caso não esteja associada a medidas como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial. Ele argumenta que a situação das pessoas, que trabalham nas creches brasileiras, não é algo que se possa pensar em reverter somente a partir de uma proposta de formação em serviço.

Segundo Guimarães (2013),

O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou não focado na proteção e na preservação relaciona-se com sua ligação ao que é doméstico, feminino, da ordem das emoções – o que é desqualificado em nossa sociedade patriarcal e racionalista (p.249).

Quando perguntadas sobre o motivo que as levaram a trabalhar com crianças na Educação Infantil, obtive a seguinte resposta:

A: *Olha quando a gente procura para trabalhar com criança é mais fácil porque pergunta pra gente se já tomamos conta de alguma criança na família, se sabemos trocar faldas e se tiver sido indicada por alguém pronto, tá empregada. O problema é que paga muito mal. Por isso que muitas vão embora. Mas é o tipo de trabalho que qualquer uma com filho, sobrinho, irmãos pequenos consegue fácil. É por isso, mas se arrumasse um lugar que pagasse mais, claro que eu ia.*

L: *Meu marido ficou desempregado. Então perguntei para muita gente se sabia onde eu podia trabalhar. Me indicaram. Nunca tinha trabalhado em creche mas quando a gente tem filho aprende. E a necessidade também ajuda. Aí o tempo passou e fui ficando. É longe. Tenho que sair bem cedo de casa. Mas a carteira tá assinada.*

M: *Era perto de casa. Tenho filhos e era uma coisa que sabia fazer. Gosto de crianças. O único problema é que não tenho ajuda e são muitas.*

R: *Eu moro perto da creche. Um dia passei lá e perguntei se eles tinham estagiárias e se pagavam a moça falou que estagiaria não recebia mas que tinha vaga para auxiliar. Aceitei e tô lá até hoje. Nunca tinha trabalhado é bom pra dá experiência e quem sabe quando me formar elas me aproveitam. Já conheço todo mundo né.*

T: *Porque tinha vaga e não pedia experiência. Uma amiga falou que tinha a vaga. Eu vim e pronto. O maior problema são as fofocas, porque tem muita mulher. E o salário né. Tenho que fazer muito baby sitter para compensar. E os melhores você só fica sabendo na escola porque são os pais que chamam a gente.*

O discurso apresentado, repetidamente, pelas entrevistadas de que é uma função que não precisa de uma experiência nem uma formação e por isso é de fácil acesso, vem de encontro, mais uma vez, com as exigências para o cargo. A falta de exigência de experiência também chama atenção, além da informalidade na contratação.

Segundo Guimarães (2011), nas creches municipais as educadoras geralmente são pessoas da comunidade que têm "jeito" para lidar com crianças. Para ela existe rede de relações no "entrelaçamento de funções que marca a vida dessas mulheres" (Guimarães, 2011, p. 78). Mas essas instituições não conseguem absorver todo o contingente de mulheres das redondezas e quando aparece uma oportunidade para realizar um serviço parecido e com poucas exigências, mesmo que distante de suas residências, as profissionais aproveitam.

Segundo Gusmão (1997)

A identidade destas profissionais é duplamente frágil, Por um lado a falta de formação e por outro, a desvalorização que o trabalho com a criança pequena ainda sofre. É enfraquecida pelos critérios pouco específicos exigidos para a função: ter primeiro grau, gostar de crianças e, de preferência, ter experiência anterior com crianças, mesmo que de maneira informal. A verdade é que as auxiliares e berçaristas aprendem seu trabalho no dia a dia com a equipe.(p.85).

3.5 Relação entre professores e auxiliares - “*Conversamos bastante*”

Seguindo a pesquisa, quando as entrevistadas foram perguntadas sobre a comunicação auxiliar/professor. Vocês conversam? Trocam experiências? A comunicação é fácil? as respostas dadas foram:

A: *É sim. Ela sempre chega e as crianças tão dormindo ai aproveitamos para conversar. Colocar o papo em dia. Todo mundo tem problema*

M: *A gente fala mais no fim do dia. Com a de di manhã é mais difícil. As vezes no café da manhã, quando ela chega na hora.*

L: *Conversamos muito. Quando as crianças estão brincando temos tempo para tricotar. De vez em quando ela explica porque vai fazer uma atividade mas na maioria das vezes conversamos sobre a vida. Os problemas de casa. Sabe, marido filhos, essas coisas”.*

Uma outra resposta:

T: “*Conversamos bastante*”.

Rachel: – *Sobre o que?* “

T: *Sobre tudo. Escola, casa, namorados, as chatices da coordenação. Essas coisas”.*

Este cenário apresentado é muito comum e preocupante. A aproximação e fortalecimento do vínculo entre professores e auxiliares é importante e necessária. Porém, ela acontece de forma inadequada, no momento em que há uma desconexão destes profissionais com as crianças. Ao invés de observarem, interagirem e trocarem olhares e impressões com e sobre as crianças. As crianças sempre deveriam ser as protagonistas das conversas dentro de sala, mas não é o que acontece com frequencia.

Kramer (2003, p.105) afirma que, ao deixarmos de olhar para as crianças e de compartilhar com elas suas experiências, incorremos no erro do "adultocentrismo", olhando de cima para as crianças e não na altura de seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresenta à sua altura. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, assim o educador deve estar em permanente estado de observação para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras.

Professores e auxiliares convivem juntos no dia a dia em meio as crianças, porém não possuem espaços em comum para estreitarem os vínculos que surgem naturalmente com o convívio. As poucas reuniões de professoras que acontecessem, são vetadas as auxiliares o que fortalece a hierarquização existente na relação entre professores e auxiliares, reforçando a distancia entre o educar e o cuidar na Educação Infantil.

A dinâmica das relações estabelecidas entre as auxiliares de turma e professoras que trabalham juntas em uma mesma sala pode ser analisada levando em consideração a existência de uma hierarquização oficial entre as duas que se evidencia através de indicadores concretos, tais como carga horária semanal de trabalho, salário, formação, divisão de tarefas todas alimentados pela postura da maioria das coordenações, na medida que fazem questão de separar o cuidado como sendo função das auxiliares e o pedagógico como sendo responsabilidade dos professores. As auxiliares sempre trabalham de uniforme, as professoras nem sempre, quando o fazem possuem uma cor diferente para facilitar a identificação.

O meu percurso profissional é marcado por experiências tanto no universo das professoras como nas das auxiliares. Como pesquisadora, minha escuta estava atravessada por esta proximidade e familiaridade com os sujeitos da pesquisa. Isto levou ao não estranhamento de certas respostas mas que durante a análise das mesmas, e diante do alerta de minha orientadora, pude refletir. É o caso da pergunta e resposta a seguir:

Rachel: Como você entende a postura do professor perante vocês (auxiliares)?

R: *Entendo como uma troca, o professor está ali pra reger a turma e a auxiliar está ali para dar apoio e contornar tudo o que for necessário para que a aula siga um caminho certo, porém, não é sempre assim que acontece, existem professores que vêem a auxiliar apenas como um alguém que deve fazer todo o trabalho "sujo" e não esperam seu crescimento.*

Durante a entrevista entendi o que ela quis dizer e na hora não me causou estranhamento. Lendo a resposta me deparei com a expressão “trabalho sujo”, que compreendi como o trabalho de menor valor, aquele que ninguém quer fazer. Um trabalho

banal. Mas o porque dessa banalização, dessa desvalorização de algo que é tão importante como é o trabalho com crianças pequenas? Talvez a resposta esteja na forma como elas se compreendam. É um trabalho que causa conflitos de identidade pois está ligado aos trabalhos de casa, maternais. Em minha experiência observei que, muitas vezes, o papel social que as auxiliares e professores desempenham era disputado com as mães. Dai surgirem os “apelidos carinhosos”, como filhinha, etc, as preferências no trato com as crianças, “a I é minha, só eu dou banho”, ou as rejeições como “Que cheiro ruim, eu não vou limpar. Chama outra”. Tal perspectiva é geradora de conflitos entre os educadores (auxiliares e professores), e instiga embate de valores sociais sobre o próprio trabalho.

Afetada por estas questões, fiz uma única pergunta a 10 professoras de berçários de diferentes creches/escolas e bairros do Rio de Janeiro: Qual foi a última vez que você participou dos cuidados básicos das crianças de sua turma? E 2 entre as 10 disseram que nunca haviam feito uma troca ou dado um banho. “*Sou professora Rachel. Isso é com as auxiliares*”. “*Sei lá. Nem sei trocar uma fralda*”. As outras 8 das 10 me responderam coisas do tipo “*Desde de que eu era estagiária*”. “*Uns dois anos. Quando comecei trabalhei numa creche comunitária*”. “*Já ajudo na refeição você queria que eu trocasse também?*”

Conclui que as educadoras infantis não admitem o cuidado por considerá-lo uma ação desvalorizada, relacionando-o basicamente a higiene e a alimentação. Nessa perspectiva, evidencia-se a supervalorização do educar, considerando que sua função é apenas ensinar saberes especificados no currículo escolar.

assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregam de educar (a mente), e as auxiliares, de cuidar (do corpo) (TIRIBA, 2005, p. 69).

De acordo com Tiriba (2005), o educar e cuidar devem fazer parte de um processo único, em que as duas ações estão profundamente ligadas, rompendo com o pensamento de que o cuidar está vinculado à assistência ao corpo e a educação à mente.

Tiriba (2005) também discute a associação do cuidar à figura feminina, reforçando desprestígio diante da sociedade ocidental e patriarcal em que vivemos. É preciso valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal,

sem jogar fora o saber que é fruto dos modos históricos de pensar-sentir-fazer, próprios das mulheres.

Em um outro momento, nas entrevistas, quando perguntei sobre os procedimentos nos momentos de mordida a entrevistada respondeu:

L: Passando reparil né, e dizendo que foi bobeira da criança. Mas quando a professora não tá perto eu bem que brigo muito. Não é justo com a pobrezinha que não tá fazendo nada levar uma baita de uma mordida. Eu acho que tinha que perder o direito. Outro dia coloquei a Isabela sentada num cantinho por 10 minutos e ela me desafiou e levantou. Ficamos nessa quase 1 hora e acho que não adiantou nada, mas uma hora ela aprende.

Questões como mentiras, ameaças e meios violentos para a educação das crianças remetem a uma concepção de educação autoritária. Modelos que entendiam e defendiam as punições e os castigos como ferramentas eficazes na formação de pessoas dóceis e obedientes, são modelos autoritários de educação de crianças. Em qualquer ambiente onde haja aprendizagem, a autoridade não pode ser confundida com autoritarismo. Educar exige segurança, clareza de objetivos, coerência, dedicação, tempo, persistência, estudo, reflexão e estarmos sempre abertos às mudanças. Quanto ao fato de serem feitos na ausência da professora, reforça um comportamento autoritário.

Guimarães (2009) discute as formas tradicionais de se considerar o trabalho em creche, onde a criança possa ter uma relação com ela mesma e com os adultos e destaca a importância da integração entre o cuidar e o educar. A autora sustenta que a não existência de formação inicial específica faz com que o indivíduo tenda a agir de acordo com sua experiência, adquirida, durante sua vida. As relações são construídas e reconstruídas diariamente, numa troca de interesse, com respeito ao outro, pois agir conforme esse modelo, às vezes até de modo inconsciente, desrespeita os direitos e necessidades dos bebês e crianças. Romper com esse paradigma se torna muito difícil na medida que está apoiado numa inspiração, de certa forma romântica, de transformação em pessoas de bem.

Diante das falas das entrevistadas, percebemos que ainda é grande o desafio envolvendo a qualificação dos profissionais de educação infantil. Uma premissa importante ao considerarmos o processo de qualificação e formação no cotidiano das creches se refere a maneira como todos envolvidos devem ser olhados: como sujeitos históricos e sociais.

No próximo capítulo, trarei algumas reflexões a partir de mudanças operadas em

mim durante o curso de especialização com o intuito de revelar o impacto desta formação na minha prática profissional e de como também tento atuar na formação dos profissionais que comigo trabalham.

4 – A aprendizagem através da convivência

Não é sob o ponto de vista burocrático que devemos considerar o educador como profissional (...) devemos reconhecê-lo, antes de mais nada, enquanto ser humano.
Moacyr Gadotti

Se uma das funções da reflexão é organizar e esclarecer pensamentos, me percebi, durante o processo de pesquisa, compelida a continuar pesquisando e a contar alguns episódios que remexeram alguns valores mas que serviram para mostrar o quão importante e necessário é nos expormos e nos posicionarmos enquanto pessoas e educadoras .

No último semestre do Curso de especialização em Educação Infantil da Puc/RJ, durante uma aula sobre cotidiano, no decorrer de uma apresentação de relato de experiências sobre alimentação expus o história de Bruno ¹, uma criança de 6 meses, negro, filho de uma auxiliar de turma da própria Creche. O mesmo havia entrado na creche a pouco tempo e estava nos primeiros dias de sua alimentação salgada. Não estava aceitando bem a refeição o que gerava vários comentários entres as pessoas que trabalhavam no bercário. No momento em que apresento este episódio para a turma menciona que Bruno é conhecido como “Chocolate”, que parecia um “bonequinho” de tão lindo. Que alguns pais até o chamavam de “bombonzinho”, afinal ele era “gostozinho”.

Na mesma hora a professora Nazaré Saluto² entrevistou e disse, olhando bem em meus olhos, para que eu não fizesse mais isso, que cuidasse no sentido de que nem eu nem outras pessoas o fizessem. Pois palavras como essas estavam carregadas de preconceito e que representavam uma cultura que lutamos tanto academicamente para abolir mas que em nossa prática repetíamos sem nos dar conta.

Me percebi enquanto pessoa e educadora atravessada pelos preconceitos sendo chamada a refletir e a mudar. Durante a tarde, depois de escutar várias vezes “chocolate” pra cá e “chocolate” prá lá resolvi, com muita delicadeza e enfrentando os meus próprios

¹ Nome fictício.

² Professora da disciplina “O Trabalho Cotidiano na Educação Infantil” do curso de Especialização em Educação Infantil e Perspectivas para o trabalho em creches e pré-escolas.

preconceitos, falei “gente vocês nem sabem, ontem lá na pós citei o Bruno e falei em como chamamos ele de forma carinhosa” e contei da reação da professora, contei um pouco do que dizia o texto e para minha surpresa duas delas concordaram e se mostraram dispostas a não repetir mais. Quando alguma mãe ou uma outra colega da escola aparecia e falava “Vem cá meu chocolate” Uma delas respondia, em tom de brincadeira, mas com muita segurança “O nome dele é Bruno”. E aos poucos, os adjetivos que eram frequentes com as demais crianças, como moçinha, boneca, boneco, chocolate, bombom, foram desaparecendo.

Na entrega de relatório semestral com a mãe do Bruno perguntei se ela havia notado a diferença. Ela me disse que percebeu sim e perguntei se ela entendia o porque. Ela se mostrou surpresa pois não imaginava o que poderia haver por traz de pequena palavras. Argumentei com ela (que também é uma funcionária da creche) sobre a escolha de um nome tão lindo para ele e que ele deveria ter orgulho dele porque ele era único e especial, e não um chocolate ou um bombom qualquer. Ela chorou. Falou um pouco de preconceito e de como é difícil lutar contra isso, respondi que a melhor forma era falando e refletindo sobre o que não queremos repetir. Se conseguíssemos ao nosso redor já teríamos um ganho.

Como na história de transformação de Cláudia³, Uma moça com seus recentes 21 anos completados, casada a 4 anos, sem filhos. Sorridente mas desconfiada, temperamental e carinhosa. Em seu primeiro emprego no trato com crianças. Entramos na escola no mesmo mês. No princípio, comportamento próprio da imaturidade dos jovens, quando falava algo ela revirava os olhos e até fazia algumas caretas. Com o passar dos meses e com uma relação dialógica permeada de teorias significativas, ela conseguiu compreender que a consistência da prática é fornecida pela teoria, que as questões teóricas que levava para serem discutidas estavam diretamente ligadas a nossa prática, o que naturalmente foi ocasionando mudanças de comportamento e se transformando em uma parceira preciosa. Por exemplo, passou a explicar sempre para as crianças os movimentos que ela iria fazer durante as trocas ou no banho e as crianças ficavam mais colaborativas e aparentemente mais felizes. Cláudia passou a ser mais receptiva e interessada quanto as teorias e sempre perguntava sobre o que tinha acontecido de novo no meu curso. Aproveitava o interesse e procurava levar algumas discussões sobre o cotidiano, as

³ Nome fictício.

rotinas, o desenvolvimento dos bebês.

Sylvia Nabinger⁴ costuma dizer “o óbvio só é óbvio se você está preparada para entender”. Cláudia me ensinou que parcerias são construídas se compartilhamos conhecimentos. Essas relações se constroem em bases sólidas. Uma verdadeira experiência estética, uma experiência compartilhada entre o corpo, as coisas do mundo e as pessoas. Uma nova forma de conhecer e de mudar.

Em uma das entregas de relatório marcadas para o final do dia escolar, onde as crianças já haviam saído, convidei Cláudia para participar da reunião. Ela ficou um pouco sem graça, sem saber muito bem o que responder e acabou aceitando. Expliquei para os pais os motivos da participação dela e da importância das auxiliares em todo o processo. Que, assim como eu, elas também respeitavam muito as crianças e achava importante ela poder dar sua opinião, afinal elas ficavam mais tempo com as crianças e muitas das informações eram relatadas por elas. E deu muito certo. Cláudia emitiu comentários muitos pertinentes do tipo “pode conversar com ela que ela entende” “eu também achava que não, mas a Rachel me ensinou e funciona”. Enfim, opiniões simples mas sinceras que funcionam como relato de experiência aos ouvidos dos pais. Foi uma ótima conversa. Naquele momento todos só estavam interessados na criança e a hierarquização deixou de existir se transformando num relacionamento horizontal bonito de se ver.

Assim, aberta a escuta, juntas, pudemos pensar sobre qual é de fato o nosso papel, como concebemos o papel das crianças, quais nossas concepções sobre aprendizagem, ensino, metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação. Descobrimos nossa inconclusão, nossa necessidade de estudo e nossa necessidade de partilha.

Quando se pensa na relação entre adultos na educação Infantil, poderíamos nos perguntar o quanto a instituição e os educadores estão atentos para os cuidados, não só das crianças, mas de si mesmos. Cuidados que não se restringem aos hábitos cotidianos de higiene, por exemplo, mas a um trabalho de atenção às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções. Quando somos escutados, ganhamos visibilidade, nossos gestos, nossos comportamentos dialogam com essa escuta e refletem nas relações. A escuta incentiva o próprio cuidado e isso reflete no processo de aprendizagem da

⁴ Presidente da OSCIP Acolher-RS e pioneira na implementação da filosofia Emmy Pikler no Brasil.

criança, pois estamos ensinando a atentarem para o cuidado sobre si. Se pensarmos em quem fala e quem escuta como quem esta sendo cuidado e quem cuida, respectivamente, é possível que consigamos, através da escuta, a construção de vínculos, a produção de relações de acolhimento, o respeito à diversidade e à singularidade no encontro entre quem cuida e quem recebe o cuidado.

Gadotti (1996) citou três qualidades do diálogo: respeito aos educandos, como indivíduos e também como prática, pois não se trata de uma ação sem planejamento, dita espontaneísta, em que o educador não se reconhece como autoridade. Trata-se de uma relação em que os papéis diferentes permitem a liberdade, numa relação de parceria, em que o objetivo de um vai ao encontro do objetivo do outro. O autor cita também como qualidade do diálogo, a tolerância, que trata da convivência com a diversidade e, por fim, a virtude que Gadotti considera fundamental: escutar as urgências e opções do educando.

Para Freire (2014) é necessário saber escutar, pois, é escutando que se aprende a falar com o outro. “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (p. 113). Se discriminamos certas posições sociais, culturais, econômicas, cor de pele, enfim, não conseguimos fazer a escuta, que por sua vez prejudica o diálogo, a compreensão e o resultado será uma fala verticalizada em invés de horizontal.

Freire (2014) ressalta a importância atitudinal do educador ao afirmar que o escutar vai além da capacidade auditiva de cada sujeito:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Nesse sentido, o professor desce do patamar de único detentor do saber para tornar-se efetivamente um facilitador da aprendizagem. A escuta sensível promove exatamente uma troca entre quem fala e quem ouve, os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações e ao conhecer o outro conhecemos a nós mesmos(p. 117).

O sujeito se constitui como alguém que, ao mesmo tempo se apropria da fala e da cultura, se constrói como pessoa e reconstrói a realidade em que vive, numa constante

interação com os outros. Freire (2005, p. 91) diz “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Educador e educando têm necessidades semelhantes, por ser gente, e quando há consciência disso, por ambas as partes, promove-se a autonomia fundamentada na ética, diminuindo os conflitos e aumentando os vínculos. Existiu ao longo desse trabalho a preocupação em construir novas relações de trabalho na escola, em aprofundar o estudo teórico-metodológico e criar uma unidade entre teoria e prática, valorizando-se mais as experiências do professor e do trabalho coletivo.

A importância da prática reflexiva e de outros estudos na escola está ligada à necessidade da criação de um espaço onde o educador possa ser ouvido. Um espaço onde encontre um apoio para realizar essa reflexão. Realizando assim, não somente uma reflexão individual e espontânea, que também são muito importante, mas uma reflexão sobre sua prática, para tomadas de posições conscientes diante da prática.

Não é uma questão de receita para o dia a dia educativo, de o que fazer, de como fazer e/ou porque fazer, mas fazer de nossa práxis, estímulo, para que busquemos pensar nossa prática, é um convite constante à reflexão sobre nossa ação.

5. Considerações finais: o que levo dessa reflexão

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza
Daquilo que eu sei,
Nem tudo me foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Chorei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!
(Ivan Lins & Victor Martins)*

Nos discursos apresentados, muitos olhares se cruzaram deixando em aberto indagações e inquietações. Na perspectiva da análise dos dados está o desejo de melhor compreender as relações entre os adultos no contexto da educação infantil. Como sabedora das dificuldades enfrentadas pelos educadores e crianças no processo educacional, meu intuito não é criticar e sim identificar elementos que podem contribuir para a nossa formação e de alguma forma chamar a atenção para a importância da escuta entre os educadores. Vários fatores nos ajudaram a perceber que a prática pedagógica do professor na educação infantil se constrói na convivência, na confiança, no diálogo, ou seja, nas relações, entre adultos, adultos/crianças e crianças/crianças.

Aprofundar-me nos registros de campo revelou olhares, falas e gestos que traduzem as formas de expressar estas relações e também trazem as marcas das identidades, os lugares sociais que ocupam e que fundamentam os seus discursos. Durante toda a elaboração dessa pesquisa, aprendemos novos fatos, fizemos descobertas e significados que merecem estudos futuros, mas é preciso ter sempre em mente que todas as ações realizadas na Educação Infantil devem ser pedagógicas. Para que haja uma interação entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu cotidiano os valores educacionais pretendidos pela instituição, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos, objetivando a construção de consensos pedagógicos que pensem e amadureçam as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Percebemos com o estudo, que as relações são verdadeiramente transformadas, quando os sujeitos que delas participam tem oportunidade de atuar, com visibilidade como seres históricos e produtores de cultura que o são. E que compreender essa dinâmica envolve uma tomada de posição. Não se conquista uma mudança facilmente, mas não podemos mais aceitar justificativas que impedem ou dificultam a qualidade e a promoção das relações que acontecem entre os adultos na Educação Infantil.

Compreendemos também, que as identidades são construídas ao longo de trajetória profissional. E é no processo de sua formação, dos educadores em geral, que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Necessita tempo e investimento tanto pessoal quanto institucional. Mas que é possível. Afinal compreender envolve uma tomada de decisão e com ela mudanças. O que não podemos é continuar a fazer mais do mesmo. É preciso mudar, e urgentemente.

Vale ressaltar que não podemos perder de vista as singularidades do cotidiano e os diferentes olhares colhidos nas relações funcionais e afetivas. Mas tudo começa com a escuta. É difícil predispor-se a ouvir. Principalmente porque ouvir significa compreender o outro, a partir do olhar alheio, da lógica alheia. Significa abandonar a estabilidade do conhecido para enxergar a partir do prisma desse outro. É necessário consciência sobre as próprias lógicas para, despindo-se delas, abrir-se para novas lógicas. É preciso concentração para ouvir com consciência e então propor mudanças.

Esse é um desafio que deve ser superado a cada dia. É salutar ressignificar a prática pedagógica para que de fato se concretize o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Como seres inconclusos, devemos aprender não somente para nos adaptar, mas para transformar a realidade, num processo de recriação e intervenção que se inicia através da escuta do outro.

Através dessa pesquisa pude perceber que tornar-se educador é um processo contínuo que se dá em meio as relações que estabelecemos com nossas crianças e nossos pares, e que essas relações se dão em um contexto que está posto, mas é transformado pela nossa inserção nele. Que a formação abre possibilidades de reflexões que podem promover novos entendimentos e novas escritas, que constituem a assunção do nosso inacabamento e o nosso posicionamento como sujeitos que fazem parte da história em transformação.

6. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Angela Maria. **Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2009

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica mec e ufrgs para construção de orientações curriculares para a educação infantil práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares - Brasília 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf . Acesso em: 25/08/2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 Jul. 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sonia(org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011

GUIMARÃES, Daniela. GUEDES, Adrianne Ogêda e BARBOSA, Silvia Néli, Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: CARVALHO, Maria Cristina, KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GUSMÃO, Denise. Formação do profissional de creche: dialogando com auxiliares e berçaristas. In: KRAMER, Sonia et al.(orgs). **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil, uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999

KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Anelise et al. **Cuidar e educar**: muito além da rima. In: Kramer, Sonia (org.) **Profissionais de educação infantil - Gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2005.

PIKLER, Emmi, **Moverse en libertad**, Madrid, Narcea, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004

TIRIBA, Léa – Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: **KRAMER, Sonia** (org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Charge disponível em <http://educacaoinfantilummundoadescobrir.blogspot.com.br/2011/02/imagens-de-francesco-tonucci-para.html>. Acesso em: 23/07/2016.