

## TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS DE CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Eronilda Maria Góis de Carvalho\*

**RESUMO:** *As reflexões contidas neste trabalho fazem parte de um projeto de pesquisa de cunho etnográfico e em andamento sobre o cuidado e o trabalho docente na educação infantil, objetivando verificar a presença de práticas de cuidado no trabalho docente das pré-escolas itabunenses, observando de que modo estas práticas são definidas e qual a relação das práticas de cuidado das professoras e dos professores com sua identidade profissional. O termo cuidado está sendo compreendido como um conjunto de práticas históricas socialmente construídas que fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças.*

**Palavras-chave:** Cuidado; Educação infantil; Trabalho docente

### INTRODUÇÃO

O cuidado articulado à educação tem sido, nos últimos anos, um dos temas de estudo da Educação Infantil no Brasil. Uma parte significativa dos estudiosos deste campo acredita que o binômio “cuidar-educar” se constitui uma das especificidades do trabalho educativo com as crianças pequenas. Entretanto, a definição dos vocábulos cuidado e ensino, em vários momentos, tem sido compreendida como se estivesse em campos opostos e excludentes (CARVALHO, 2003, P.97).

Para uma aproximação ao tema, é interessante pontuar que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a educação e o cuidado passaram a ser legalmente considerados como funções da educação infantil que compreende as creches para crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. A LDBEN (1996) enfatiza que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Título V, Seção II, Art. 29). A compreensão da criança no seu desenvolvimento integral indica que deve haver a preocupação em considerá-la em todos as suas dimensões, incluindo todas as necessidades: físicas, emocionais e sociais.

Mesmo com esses avanços, os vínculos da história da educação infantil com a guarda e a assistência têm dificultado a compreensão do termo cuidado e as significações que procedem dele, cuja consequência mais forte tem sido a escassez do debate no campo acadêmico, sobre o assunto. Essa questão (cuidado), ao que parece, tornou-se “tabu” não pelo caráter sagrado que associa, isto é, aquele do valor ético universal que enfatiza o cuidado que se deve ter com outros seres humanos e, sim, pelo seu caráter profano, secular, uma vez que, historicamente ligado ao corpo, o cuidado tem sido esquecido e negado, embora as suas práticas existam em diferentes espaços sociais.

Convém ressaltar que, tanto no senso comum, quanto nas políticas estabelecidas pelos gestores públicos municipais para as crianças pequenas, a função assistencialista continua sendo

---

<sup>1</sup> Esse texto é um fragmento do projeto de tese que está sendo desenvolvido pela autora no doutorado em educação da Universidade Federal da Bahia.

\* Doutoranda em Educação - UFBA e Professora da disciplina Educação Infantil do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). [erogois@bol.com.br](mailto:erogois@bol.com.br).

associada às atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas públicas. Evidentemente, não se pode desconhecer que, em alguns municípios de diferentes regiões brasileiras, percebe-se um avanço nas políticas locais e o enfrentamento do problema, com maior ou menor intensidade (BAZILIO E KRAMER, 2003, p. 31).

Lembramos que, apesar da prevalência da associação entre função assistencialista e atividades das creches e pré-escolas públicas, os estudos sobre a criança pequena tiveram um aumento significativo no final do século XX. Porém, grande parte deles remete às questões voltadas para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança pequena, bem como para questões ligadas à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, às propostas pedagógicas e curriculares e às políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, revelando a revelando a carência de produções sobre as relações entre cuidado e gênero e as especificações do trabalho docente nessa área da educação básica.

Na nossa lida profissional, observamos que a reflexão sobre o tema cuidado e as especificações do trabalho docente não tem sido incorporada nos cursos de formação inicial ou continuada, direcionados aos professores de criança pequena, seja nos Cursos de Pedagogia seja nos Cursos de Magistério (ensino médio) ainda existentes na Bahia, constituindo-se numa lacuna que necessita ser preenchida.

Acreditamos que essas questões necessitam ser compreendidas, colocando-se nelas um novo olhar, sobretudo no que se refere às normas de cuidado na esfera da educação, por se tratar de assunto pouco explorado no âmbito da educação básica, nela incluída a educação infantil.

O nosso objeto de investigação são as formas de cuidado definidas nas relações adulto/criança, estabelecidas entre professores e crianças pré-escolares itabunenses. Partimos da hipótese inicial de que existe uma matriz cultural comum entre as práticas de maternagem no âmbito da família e as práticas na educação infantil, estruturada (essa matriz) nas idéias construídas sobre: a infância, a relação adulto/criança, as normas de cuidado infantil e dos lugares reservados a homens e mulheres adultos, nesse processo, cujas raízes mais profundas encontram-se no pensamento pedagógico do século XVIII e nas idéias de feminilidade e maternidade existentes naquele momento (CONNELL, 1995b, p. 42).

Mediante essa hipótese, objetivamos verificar a presença de práticas de cuidado no trabalho docente da pré-escola pública, com o intuito de observar de que modo estas práticas são definidas, buscando a relação das práticas de cuidado das professoras e dos professores com sua identidade profissional, na tentativa de apreender a existência ou não da contradição desse cuidado com as dimensões cognitivas do processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns questionamentos direcionaram o estudo: O que se sabe sobre a prática do cuidado na pré-escola e sobre os valores, os recursos, as habilidades e os saberes de que dispõem as educadoras e os educadores para cumprir suas tarefas? E quais as conseqüências para as crianças pequenas, de uma prática pedagógica articulada com as prescrições de cuidado? Haveria efeitos diferenciados dessas práticas, sobre os meninos e as meninas?

Optamos por um estudo de caso de cunho etnográfico, tendo como referencial teórico os trabalhos de André (1999, p.42-56). Em razão da opção metodológica que exige uma observação prolongada, o estudo restringe-se a uma pré-escola pública, localizada na cidade de Itabuna - Bahia, tendo como sujeitos centrais da pesquisa, cinco professoras e um professor da pré-escola selecionada.

Simultaneamente ao trabalho de aproximação e de quebra de resistências, fizemos observações nos espaços coletivos das instâncias educativas, com o intuito de traçar o perfil das unidades selecionadas e de conhecer melhor as cinco professoras e o professor que trabalham na instituição selecionada. Além disso, fizemos uma primeira série de entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas, objetivando aprofundar as informações contidas no questionário e obter informações sobre a vida profissional dos entrevistados e suas condições sócio-econômicas.

Ao colocar o cuidado como centro das observações nessas instâncias educativas para crianças de 04 a 06 anos, destacamos que nelas, além de abordar as diferentes linguagens (conteúdos) como eixos estruturadores, são estabelecidas relações emocionais significativas entre adultos e crianças, evidenciando a dimensão relacional do trabalho docente, centrado na pessoa, conforme aponta Thomas (1993, p.78).

## OS DIFERENTES OLHARES SOBRE O CUIDADO

Na busca pela etimologia do cuidado, encontramos as contribuições feitas por Montenegro (2001, p. 74). Essa pesquisadora aponta a origem latina da palavra cuidar, associada ao verbo *cogitare* e à palavra *curare*. Na primeira, o sentido é de pensar, supor, imaginar e, na segunda, significa tratar de, pôr o cuidado em. A etimologia da palavra cuidar sugere a associação de dois grupos de significados: os referentes à solicitude para com o outro e os relativos ao pensamento e à reflexão.

O termo cuidar pode ser compreendido também como cogitar, pensar, ponderar e ainda, reparar, atentar para, prestar atenção, evidenciando essa duplicidade de sentidos. O vocábulo cuidado, por sua vez, também exprime os dois sentidos, sendo colocado como: “meditado; pensado; atenção especial; precaução com aplicação intelectual e/ou dos sentidos” (FERREIRA, 1998, p. 191). A origem e os atuais significados do cuidar e do cuidado apontam para um sentido não apenas afetivo, mas intelectual, racional, ou melhor, apresenta-se como sendo a conjugação dessas esferas.

Nessa perspectiva, o cuidado caracteriza-se por ser um acompanhamento atento, que impulsiona o outro para o caminho da sua essência e da plenitude e a falta de cuidado, ou a falta de abertura para o outro, provocaria a indiferença, remetendo, tanto à apatia e à desmobilização, como ao nivelamento de todas as hierarquias e valores, à neutralização de todas as diferenças, ao desinteresse pelo sentido.

Os vocábulos cuidado e cuidado, traduzidos dos termos ingleses *to care for* e *caring*, têm obtido vários significados, sendo empregados em diversas áreas do conhecimento e de campos profissionais, tais como o da Enfermagem, da Filosofia, da Educação Infantil, da Psicologia, da Sociologia do Trabalho e Assistência Social (HADDAD, 1997, p. 60).

Estas duas palavras de um modo geral são associadas à prestação de serviços pessoais a outros, além de serem empregados no sentido de empatia, atenção, respeito, carinho, compaixão, proteção ou como compromisso com a comunidade, partindo do pressuposto de responsabilidade, de conexão e de uma teia de relacionamentos. O referencial teórico do cuidado, utilizado nas diversas abordagens, tem sido colocado, às vezes, como categoria explicativa da divisão social do trabalho e noutras, como valor ético ou como conceito empírico/descritivo.

## O CUIDADO E A ÉTICA

O levantamento bibliográfico feito pela autora sobre o *caring* (cuidado) e o trabalho docente no âmbito pré-escolar revela a escassez de trabalhos existentes no Brasil sobre o assunto. Dentre esses estudos, destacam-se os trabalhos de Campos (1994) e Haddad (1997), os quais trazem valiosas contribuições para compreender o binômio cuidar-educar no trabalho docente exercido por professoras e professores na pré-escola pública.

Já na literatura internacional existem vários trabalhos que se incluem na corrente que coloca o cuidado como ideal ético, tendo Nel Noddings (1984-2003) como referência principal.

Para essa filósofa norte-americana, o cuidado centra-se na proposição de uma ética alternativa. Os seus estudos fundamentam-se nas formulações de Carol Gilligan (s.d.) para a elaboração desta ética do cuidado, com desdobramentos para a educação moral. Na verdade, trata-se de uma proposta para incorporar ao método de análise, a intuição e a vivência, consideradas como femininas e de apresentação de temas que ultrapassem a abordagem racional e dedutiva, vistas pela autora, como masculinas.

Noddings (2003, p.45) informa que a ética a ser desenvolvida no cuidar seria uma ética de reciprocidade. Essa autora usa o termo ético, ao invés de moral, entendendo que um comportamento ético significaria um comportamento sob a orientação de uma consideração aceitável e justificável do que significa ser moral.

Para Carol Gilligan (s.d., p. 53) - outra filósofa americana defensora do “feminismo da diferença”, cujo foco de suas pesquisas é o desenvolvimento moral - uma ética do cuidado situaria a moralidade na consciência prévia do ato do (a) cuidador (a). “Essas diferentes perspectivas são refletidas em duas diferentes ideologias morais, visto que a separação é justificada por uma ética dos direitos, enquanto a ligação é apoiada por uma ética do cuidado” (GILLIGAN, s.d. p. 60).

Gilligan (s.d., p. 102) define a ética do cuidado como uma ideologia moral, com os seguintes eixos: A responsabilidade pelos outros; o critério quanto ao agir responsavelmente com relação ao “eu” e aos “outros” e o esforço em manter essas conexões. Essa ética teria como base um movimento anterior no processo de desenvolvimento individual das mulheres, no qual, não prejudicar os outros sobrepujaria a própria afirmação gerando, assim, uma ética baseada no altruísmo, na abnegação e negação dos próprios desejos e do próprio “eu”.

Nel Noddings (2003, p. 78) defende as idéias de Gilligan (s.d.) em relação a uma ética diferente nas mulheres, baseada em princípios brotados da experiência humana, considerada como básica, ou seja: o cuidado, tratado como fonte natural e princípio básico de ética. Já o cuidado materno, visto como sendo do âmbito da natureza humana, constitui-se na referência primordial explícita: “As situações mais íntimas de cuidado são, então naturais. Eu não sinto que cuidar dos meus próprios filhos seja moral, mas antes, natural” (NODDINGS, 2003, p.80).

Essa autora constrói a idéia de uma ética do cuidado partindo de uma concepção filosófica e de definições de ser humano (cuidar e ser cuidado, receber e ser recebido), de conhecimentos e de afetos. Além de estabelecer uma discussão com os teóricos clássicos da Ética, Noddings (2003, p. 99) destaca que nossa realidade básica deve ser constituída de relacionamentos e de sentimentos de prazer, completude e conexão que a acompanhariam.

Nas conclusões da sua obra, Noddings (2003, p. 205) elabora uma série de proposições relacionadas à questão moral, entendida tanto como uma educação que se realiza com princípios morais nos quais, o cuidado e a preocupação com os outros se situam no cerne, quanto no sentido de educação que prepara as crianças para agirem moralmente (cuidar). E, a partir dessa idéia de educação, ela defende várias políticas, ou subsídios para a ação e proposições práticas, tais como: escolas menores, professores que permaneçam por períodos longos na mesma turma e maior proximidade com as crianças.

## O CUIDADO E O TRABALHO DOCENTE

Segundo David (1993, apud. CARVALHO, 1998, p. 56), os temas relacionados ao cuidado com as crianças e à criação de filhos, o conceito e a ideologia da maternidade e suas influências na organização social, os problemas das políticas públicas relativas ao cuidado e à socialização ou à educação das crianças - na maioria dos estudos feministas sobre a maternidade

- são periféricos e geralmente concentram-se sobre as relações de poder entre homens e mulheres e, às vezes, entre mulheres e determinados grupos profissionais, principalmente da área de saúde.

A necessidade de uma articulação entre uma abordagem crítica da maternidade e das relações homem-mulher, com uma abordagem histórico-social da infância, como um dos caminhos para melhor compreensão do trabalho docente, é referenciada nos estudos efetuados por Carvalho (1998), Connell (1995b) e Gilligan (s.d), que utilizam o conceito de *caring*, traduzido como desvelo, a partir da obra de Noddings (2003). Daí, a necessidade dessa articulação na educação infantil, na tentativa de que o trabalho realizado nessa área inicial da educação básica seja percebido sem os preconceitos que existem em relação aos seus profissionais.

Defendendo a vertente psicológica, autoras como Chodorow (1990, p. 54) e Gilligan (s.d., p.91) afirmam que as personalidades das mulheres são formadas a partir das noções de relacionamento, de ligação e de cuidado, impulsionando-as a se sentirem responsáveis pela manutenção das relações e dos serviços prestados aos outros.

Já no âmbito da Sociologia, os conceitos de cuidado tiveram suas origens nos estudos sobre o trabalho não remunerado das mulheres no lar ou nas formas de prestação de serviços aos indivíduos incapazes de viver o cotidiano com autonomia, devido à idade ou outro tipo de incapacidade. Esses estudos, inicialmente centrados no trabalho desenvolvido nos lares por mulheres junto a indivíduos com quem mantinham relações de parentesco, especialmente na Inglaterra e nos Países Nórdicos, incluíram, também, as formas de cuidado, remuneradas ou não, desenvolvidas nos lares e nas instituições públicas, comunitárias e privadas (CARVALHO 1998, p. 146).

Convém ressaltar que a Sociologia da Educação tem dado uma extraordinária contribuição para a compreensão mais matizada do universo da educação infantil - mais precisamente da pré-escola, onde, afinal, ainda se processa a essência do trabalho docente com as crianças de 04 a 06 anos de idade, normalmente, tão impregnada de aspectos do cuidado - ultrapassando as abordagens intelectualistas do ensino que compreendem: a) os processos da sala de aula como mera transmissão de saberes, onde as interrelações interpessoais não teriam importância; b) a imagem do professor/professora como alguém que tem tudo sob controle e executa conscientemente, cada item do seu trabalho (CARVALHO, 1998, p. 168).

E é nessa tentativa de ampliar os horizontes da compreensão mais matizada do trabalho com as crianças pequenas que buscamos subsídios nos trabalhos do autor suíço Philippe Perrenoud (1993, p. 50), quando declara que o improvisado, a multiplicidade de interações simultâneas e desconexas, a quantidade de pequenas decisões a serem tomadas, rapidamente e sem reflexão são características encontradas no trabalho com as crianças pequenas, concluindo que nessa área da educação básica “trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas”.

Perrenoud (1993, p. 63) enfatiza que o trabalho docente se constitui numa “profissão relacional”, cujo principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, ou seja, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas ou ignoradas. Esses aspectos podem ser considerados como características essenciais do cuidado desenvolvido na educação infantil.

Nos estudos de cunho filosófico e psicológico, especialmente nos Estados Unidos da América, percebe-se o desenvolvimento de um ramo de trabalho que tem a escola como objeto, concentrando-se na discussão sobre a necessidade do cuidado como valor ético nas escolas do ensino fundamental e, por extensão, na educação infantil. Situados na interface entre a Sociologia e a Política Social, esses estudos têm buscado a inclusão dos trabalhos que se relacionam com o cuidado e que são exercidos por homens, ampliando a rígida articulação entre

feminilidade, cuidado e a posição social das mulheres, defendida por algumas autoras com tradição psicológica.

Numa abordagem sobre a escola brasileira e o cuidado, Carvalho (1998, p.191) explicita que, se essa discussão no âmbito escolar significa percorrer os meandros das inter-relações entre público e privado, o intercâmbio de significados e práticas entre família e escola, mãe e professora, no Brasil, “esse debate deve ser mediado pelas configurações próprias que a vida privada adquiriu ao longo de nossa história”. Essa autora enfatiza que, pensar as relações de cuidado infantil na sociedade brasileira implicaria estudar “um conjunto de dinâmicas ligadas à infância, às relações de gênero, à escola e a outras instituições voltadas para a criança” (CARVALHO, 1998, p. 193).

Entendemos que, para a compreensão do cuidado na relação entre adulto e criança no contexto da educação infantil, parece ser necessário deslocá-lo, tanto de enfoques que o articulam a relações consideradas naturais, entre crianças e mulheres, baseadas somente no instinto maternal e na intuição, ignorando a parcela masculina de profissionais da área, quanto de abordagens que o colocam fora da História.

Rosemberg (1994, p.39-46) aponta uma outra via pela qual, o chamado “feminismo da diferença” dentre outras correntes, generaliza indevidamente a bipolaridade (homem/mulher). Essa autora apresenta o caráter “adultocêntrico” da ciência ocidental em que a criança é sempre compreendida através do olhar do adulto ou como o futuro adulto, enfatizando a possibilidade de perceber momentos no processo individual de formação de identidades de gênero, uma vez que não é a oposição, mas a continuidade e a semelhança que devem predominar. Segundo essa autora, o convívio em grupo das crianças pequenas com outras, nas instituições de educação infantil e noutros espaços coletivos, apresentariam, independentemente do sexo, comportamentos de cuidado em relação aos menores, numa dessimetria mais associada à idade do que ao sexo.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito às análises que enfatizam a identidade e a cultura femininas, abandonando os demais determinantes, ignorando, assim, a necessidade de estudar igualmente os homens. Dessa forma, reproduzem os processos de dissimulação da dominação masculina, uma vez que só as mulheres são percebidas como determinadas pelo gênero e os homens, identificados com o universal. À medida que são definidas como o “outro”, as mulheres surgem como um bloco homogêneo, no qual a determinação de gênero ignora todas as outras condições sociais e históricas.

## AS DIMENSÕES RELACIONAIS DO TRABALHO DOCENTE

Um outro aspecto que incita discussão e análise, diz respeito às dimensões relacionais do trabalho docente na educação infantil. Para o australiano Robert Connell (1985, p.99), o ensino, do ponto de vista físico, pode até ser compreendido como um trabalho leve, mas em termos de pressão emocional, constitui-se num dos mais exigentes. Sendo assim, o trabalho dos professores e das professoras não pode ser considerado nem olhado fora do tecido emocional de suas relações com os alunos.

Em seus estudos realizados com professoras e professores do ensino médio australiano, Connell (1985, p. 102) declara que as entrevistas feitas com aquele grupo de profissionais revelavam um universo de emoções, vínculos afetivos, lágrimas, risos e confusões, muito semelhantes às descrições feitas por Steedman (1987, p.105, apud CARVALHO, 1998, p. 160), ex-professora inglesa do ensino fundamental, num ensaio intitulado *Prisonhouses* (Prisões), no qual essa autora utiliza-se de sua própria experiência na sala de aula e de material coletado nas autobiografias e romances, escritos ao longo da história por mulheres professoras.

Nos contatos estabelecidos com os professores da pré-escola “Alegria”, percebemos que, em aulas semelhantes àquelas descritas no parágrafo anterior, o turbilhão emocional gira silencioso, entre eles, aguardando, tal como um vulcão adormecido, uma oportunidade para vir à tona. Segundo Steedman (1987, p.105, apud CARVALHO, 1998, p. 108), as salas de aula se constituem num lugar de “*observação da mudança infinita; paixão, lágrimas, amor, desespero*”. Mas, como sabemos, nem sempre os ambientes da escola do ensino fundamental e da educação infantil, no Brasil, são vistos dessa forma. Na pré-escola itabunense, onde se realiza a pesquisa empírica, por exemplo, as descrições feitas pelos professores e as atividades desenvolvidas nas salas de aula, em vários momentos, apontavam para atividades enfadonhas, repetitivas e sem significado para as crianças, ocasionando um grande vazio emocional.

Steedman (1987, p.115) constrói, nos seus estudos, uma imagem do cuidado bem diferente daquelas idealizações de uma feminilidade universalmente doadora, nutridora, maternal. Interessante é que, mesmo sem se apropriar explicitamente do conceito de cuidado, ela cita sua dedicação às crianças pobres que aprenderam a ler sob seus cuidados, apresentando os bons resultados obtidos, como “*eficácia da afeição*” que se traduziam em noites mal dormidas; domingos e feriados gastos na preparação de aulas; trabalhos extras realizados à noite na escola vazia; um grande isolamento de relações com outros adultos; um corpo assexuado e uma psicologia infantilizada.

Embora não negue a sua paixão pelo ensino e o envolvimento com aquelas crianças, Steedman (1987, p. 120) revela um outro aspecto dessa relação, tais como: os efeitos do cansaço, do desgaste físico e emocional, do stress e da regressão, sobre as mulheres envolvidas nesse tipo de trabalho. Connell (1995, p.117) explora, em seus trabalhos, esse aspecto do desgaste dos professores que, de acordo com esse autor tem impactado sua saúde, seu humor, suas relações pessoais e até sua personalidade, contrariando aquela imagem pública de uma profissão leve, fácil e pouco exigente, especialmente, na educação infantil. Para esse autor, “*essas relações emocionais são seu trabalho e administrá-las constitui parte do seu processo de trabalho*” (CONNELL, 1995, p. 118).

Num estudo desenvolvido no Brasil por Codo (1999, p.181), intitulado: *Educação, Carinho e Trabalho*, ele declara que, entre os professores do ensino básico, existe um alto índice de *burnout* que é a síndrome relacionada ao sentimento crônico de desânimo, apatia, despersonalização e impotência diante do trabalho.

Essa síndrome, caracterizada por psicólogos americanos nos anos 70 do século XX, envolveria, principalmente, os profissionais das áreas de serviços que têm contato direto com os usuários. Ou seja, afetaria aqueles profissionais responsáveis pelo cuidar (*caregivers*), tais como os da área da educação, saúde e segurança, decorrentes da “*reação dos trabalhadores à tensão crônica gerada pelo contato direto e excessivo com outros seres humanos*” (CODO, 1999, p. 238) e do grau de atenção, responsabilidade e envolvimento afetivo com seus ‘clientes’, que é exigido pelas profissões que lidam com o cuidado. No levantamento feito por esse autor, 48% dos professores e funcionários das escolas públicas do ensino básico, apresentaria algum sintoma de *burnout*.

Entretanto, lembramos que nessa profissão, vista por Perrenoud (1993, p. 95) como uma profissão na qual o sucesso nunca está assegurado, sendo necessário aceitar uma fração significativa do fracasso, os professores têm aprendido, na prática, a lidar com seus fracassos, conflitos e frustrações. E é essa necessidade de improvisar, tomar pequenas e urgentes decisões que, ao impulsionar os professores a apelar para esquemas de ação e percepção e de decisões, quase sempre, inconscientes, provoca neles mesmos a impressão de que ensinam, acima de qualquer coisa, com sua personalidade e experiência.

Convém esclarecer que esse autor está se referindo ao fracasso individual que faz parte de qualquer atividade envolvendo a influência de um indivíduo sobre o outro, uma ação,

portanto, que é limitada. Portanto, esse plano não deve ser confundido com o plano do fracasso social ou fracasso da escola em ensinar a grandes grupos relacionados com os mecanismos sociais de exclusão, de hierarquias e de desigualdades.

E é nesse sentido que Perrenoud (1993, p.101) chama a atenção do leitor para a inadequação dos cursos de formação, porque preparam o professor apenas para situações ideais, negligenciando, assim, as formas de preparação dos futuros profissionais para se confrontarem cotidianamente, com o insucesso, com a depressão, com os sentimentos de injustiça e impotência e com as exigências emocionais atreladas ao relacionamento com as crianças ou à imposição da disciplina, como constituintes das dimensões relacionais do trabalho docente.

Para Carvalho (1998, p.212), a forma de lidar com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais, na concepção da polaridade hegemônica entre masculinidade e feminilidade, tem se constituído num terreno feminino:

Uma vez que o modelo bipolar das relações de gênero pressupõe uma associação entre feminilidade e mulheres, de um lado, e masculinidade e homens, de outro, há uma pressuposição de que as mulheres estariam mais à vontade para lidar com as pressões emocionais da docência e para estabelecer vínculos afetivos com os alunos (CARVALHO, 1998, p. 213).

Essas afirmações, por sua vez, remetem a refletir da seguinte forma: no momento em que homens e mulheres decidem ser professoras e professores, necessitam compreender e lidar de alguma forma, com o fato de que a docência com crianças pequenas foi historicamente associada a um modelo de feminilidade, pelo seu caráter relacional e por evocar as relações de cuidado que existem no âmbito familiar.

## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Diante das limitações deste trabalho em andamento, conclui-se, provisoriamente, que existe uma necessidade urgente de incorporar uma reflexão sobre as práticas de cuidado, existentes no cotidiano da educação infantil, que revelem sua historicidade e as desvinculem de pretensos instintos e de explicações naturais, procurando-se discutir, simultaneamente, os preconceitos tão difundidos com relação à pré-escola, às famílias usuárias, às crianças pequenas, às mulheres-educadoras e aos homens/educadores, às articulações historicamente estabelecidas entre cuidado, feminilidade e as concepções de infância, profissional, mulher e família, envolvidas nesse contexto.

Com todos esses elementos, talvez fosse possível proporcionar a aproximação de uma situação onde as crianças tivessem um atendimento de qualidade, numa responsabilidade compartilhada e compreendida como compromisso social, envolta numa relação de cuidado que não significasse opressão, desgaste, desqualificação ou culpa para quem cuida, seja homem ou mulher, na família ou em espaços institucionais.

Sem dúvida, essa é ainda uma grande utopia, pois a ênfase dada pelas políticas públicas educacionais vigentes à educação brasileira de um modo geral e à educação infantil em especial, além da forte discriminação de gênero e do trabalho docente que inclua ações de cuidado, têm tornado essa realidade cada vez mais distante de ser concretizada nas atividades dos atuais professores e dos futuros educadores da pré-escola pública e particular.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, S.Paulo: Papirus, 1999, 3ª edição.
- BAZÍLIO, Luis e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo. Cortez, 2003.
- BRASIL. **LDB/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p.31-42.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **A Educadora de Creche e a construção de uma identidade profissional**. 1999. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação infantil: Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectivas**. Ilhéus – Bahia, Editus, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1998, 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 1990.
- CONNELL, Robert. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.2, n..2, p. 185-206,1995.
- DAVID, Mirian. Theories of family change, motherhood and education In: CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1998. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2ª edição, 1998.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, s.d.
- HADDAD, Lenira. **Educação infantil no Brasil: Refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança**. 1997, 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - 285 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- MONTENEGRO, Thereza. **O Cuidado e a Formação Moral na Educação Infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.

NODDINGS, NEL. **O CUIDADO. Uma abordagem feminina à ética e à educação moral.** Tradução de Lopes, Magna, S. L. Rio Grande do Sul, Unisinos, 2003.

\_\_\_\_\_. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Bekerley- University of california Press, 1984.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da faculdade de Educação.** São Paulo, v.21, n.2, p. 119-137, julho/dezembro,1995.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

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

STEEDMAN, Carolyn. **Prinsonhouses.** Falmer Press, 1987.

THOMAS, Carol. De-constructing concepts of care, *Sociology*,v. v. 27, n.4 p.649-669, novembro, 1993.