

## QUANDO AS CRIANÇAS SE APRESENTAM AO EDUCADOR, QUE EDUCADOR SE APRESENTA ÀS CRIANÇAS? CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesaque Noronha da Silva do Nascimento<sup>1</sup>

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota<sup>2</sup>

### Resumo

O presente estudo explora as concepções de educadoras de Educação Infantil sobre o seu papel profissional, considerando a dimensão da formação humana envolvida no cuidar-educar de bebês e crianças pequenas, considerando o valor do campo emocional (Casassus, 2009), do vínculo afetivo (Appell; David, 2021) e do diálogo entre educação e espiritualidade (Röhr, 2012). Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, e observação e entrevistas semiestruturadas como instrumentos, submetendo os dados à análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados apontam a uma necessária articulação entre a formação profissional e a formação humana do educador para a assunção ética e autêntica de sua tarefa educativa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação Humana. Educador. Criança.

### 1 INTRODUÇÃO

O ordenamento jurídico-legal brasileiro, quanto à Educação Infantil (EI), apresenta a formação integral de bebês/crianças enquanto sua finalidade, evocando a necessidade de desenvolver um trabalho educativo orientado para as diferentes dimensões que compõem a integralidade do ser humano, com o fito de consolidar caminhos para uma formação humana (Brasil, 1996; 2010; 2017).

Por seu turno, alguns estudos mostram o valor atribuído ao campo emocional (Casassus, 2009; Cordeiro, 2021) e ao vínculo afetivo (Appell; David, 2021; Falk, 2022; Soares, 2020) enquanto dimensões que possuem implicações no curso formativo do ser humano, as quais devem ser zeladas desde a primeira infância, ressaltando a urgência de uma formação que permita aos educadores aprimorarem as competências emocionais necessárias à profissão docente, considerando o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Destarte, dar atenção à formação docente se mostra necessário para a compreensão e o aprimoramento qualitativo das condições de acolhimento ofertadas nas instituições de EI, a fim de atender seus propósitos para uma formação humana. Aqui, compreendida à luz de estudos que assumem o conceito de integralidade, em que o diálogo entre educação e espiritualidade configura um núcleo reflexivo sobre a formação humana em seu sentido mais

---

<sup>1</sup> Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. mesaquenoronha00@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Ensino e Currículo - Centro de Educação – UFPE. ana.fsilveira@ufpe.br

profundo, olhando para cada uma das dimensões formativas do humano e as interrelações que estabelecem (Ferreira, 2012; Mota, 2016; Policarpo Júnior, 2012; Röhr, 2012).

Deste modo, ao passo que os documentos e aportes teóricos destacados contribuem para afirmar e reafirmar uma visão integral do ser humano, lançam um desafio à dimensão formativa docente, requerendo dos educadores uma formação que lhes dê suporte para materializar uma prática educativa que contemple as suas prescrições legais/normativas. Mas, além do domínio teórico-prático, engendrar uma perspectiva de formação humana no e por meio dos educadores requer, ainda, o compromisso com o desenvolvimento de uma atitude ética, sensível e respeitosa para com a responsabilidade que assumem enquanto educadores de bebês/crianças. Um convite, pois, para olhar o desenvolvimento humano sob novos ângulos, perspectivas e valores político-pedagógicos.

Assim, na contramão de uma perspectiva de desenvolvimento fragmentado, bem como considerando o inter-ser e o co-estar enquanto características ontológicas do ser humano, a formação humana aponta para um desenvolvimento que mobiliza a personalidade e o chamado às interconexões e, por isso, para uma coexistência consciente, favorecendo o estabelecimento de um vínculo afetivo com o outro nessa troca relacional em que as dimensões físico-corpórea, racional, emocional e espiritual são mobilizadas.

Tomando por esta via, reconhecer a figura do educador enquanto adulto de referência para o bebê/criança, apresentando-se respeitosa e profissionalmente capacitado para a ação de cuidar-educar, implica assumir que as relações estabelecidas com esse educador de referência trazem implicações sobre o seu desenvolvimento. Nesse horizonte, emerge, então, a seguinte *pergunta de pesquisa*: pode um educador cuidar-educar para a formação humana se não foi/não é cuidado-educado mediante ações que visem a construção de valores, atitudes e princípios éticos e pedagógicos, direcionadas à sua própria formação humana?

Em face de tal questionamento e buscando compreender o panorama científico quanto às discussões em torno da formação humana no recorte da EI, pensando-se a formação de educadores que atuam com bebês/crianças, realizamos um levantamento bibliográfico de produções científicas nas bases de busca de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e ATTENA - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), circunscritas no recorte temporal da última década (2012-2022) por meio dos descritores “*formação docente*” e “*educação emocional*”, “*formação docente*” e “*educação socioemocional*” e “*formação humana*” e “*educação infantil*”. Ao todo, 30 produções foram encontradas, mas apenas 13 trabalhos foram selecionados por estabelecerem relações com a

temática, enquanto 17 foram desconsiderados, visto que em sua condução não identificamos uma orientação para a formação humana/integral enquanto eixo condutor das discussões.

O resultado do mapeamento realizado contrasta com o que até aqui temos sublinhado. Enquanto apresentamos a necessidade de uma mobilização formativa evocando um cuidar-educar orientado para uma formação humana, o levantamento evidencia o afastamento de uma abordagem que se funde em uma educação comprometida com a construção de valores éticos e político-pedagógicos que pavimentem os caminhos para uma formação humana, cuidando-educando, pois, de sua integralidade e, por isso, considerando sua natureza ontológica: relacional e de dimensões diversas.

Diante disso, esta pesquisa justifica-se, do ponto de vista acadêmico-científico, pela escassez nas discussões de produções, em matéria educativa, frente à formação humana na EI, como evidenciou o levantamento bibliográfico realizado. Justifica-se também pelas demandas que se apresentam numa perspectiva da literatura pedagógica e ante o compromisso assumido pelos documentos norteadores da EI, que evocam um comprometimento com uma prática educativa que não nos furte de uma dimensão integral e orientada para a formação humana, fazendo emergir, dada sua singularidade, questões sobre a formação de educadores da EI.

Por um ângulo pessoal, justifica-se uma vez que, enquanto graduando do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dentro de meu percurso formativo me foram furtadas e/ou limitadas as possibilidades de acesso, estudo e aprofundamento quanto a uma educação orientada para a formação humana dentro da estrutura do perfil curricular do curso, nos moldes que aqui defendemos político-pedagogicamente, mostrando a carência no campo formativo docente, que apresenta suas lacunas em relação às discussões apontadas, teórico e documentalmente.

O que, por seu turno, evidencia elementos à justificativa desta pesquisa do ponto de vista social, posto que as prescrições dos textos normativos e a concepção de formação humana supracitadas podem se deparar com algumas barreiras para a sua efetivação, as quais envolvem desde as políticas públicas em educação e formação docente até os paradigmas educacionais cristalizados nos espaços educativos, atribuindo ao ato pedagógico um teor distante de uma formação humanizada, sobretudo frente ao paradigma estritamente racionalista de educação que ainda disputa espaço com concepções emergentes, que buscam despertar olhares para outras formas de fazer educação e ser escola.

Assim, dado o exposto e tomando enquanto problema de pesquisa a questão supracitada, este estudo teve por *objetivo geral*: explorar as concepções de educadoras de Educação Infantil sobre o seu papel profissional, considerando a dimensão da formação

humana envolvida no cuidar-educar de bebês e crianças pequenas. E, diante de tal intencionalidade, como *objetivos específicos*, buscou: a) caracterizar as demandas formativas do educador da EI frente à singularidade de sua atuação profissional; b) indicar as dificuldades encontradas para a consolidação de um itinerário formativo pautado numa formação humana na EI; e, c) apontar os possíveis caminhos para a pavimentação de uma formação humana na EI.

Penetrar em tais questões, leva-nos a refletir sobre quais os caminhos possíveis para uma formação humana na EI e suas contribuições para o encontro educador-criança; porquanto, em nosso movimento ético e político-pedagógico por uma EI de qualidade e mais humanizada e humanizante, nos é célere a necessidade de saber: quando as crianças se apresentam ao educador, que educador se apresenta às crianças?

## **2 ENTRE ORGANIZAÇÃO, FINALIDADE E DEMANDAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ORDENAMENTO JURÍDICO-LEGAL BRASILEIRO**

Na esteira da Constituição Federal de 1988, como resultado do movimento de transformação e reivindicação da sociedade civil, a educação de crianças foi firmada enquanto um direito, abrindo espaço para que sua organização e finalidade fossem pensadas e circunscritas nos marcos legais referentes à Educação Básica brasileira, destacando o dever do Estado para com a sua garantia (Brasil, 1988).

Em vista disso, e de modo a pensar as condições e garantias da proteção integral à criança e ao adolescente dentro da organização social brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sustentado pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, fixou que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da *proteção integral* [...], assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes *facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade* (Brasil, 1990, grifo nosso).

Sob as luzes de uma proteção integral às crianças, o seu desenvolvimento e formação passam a ter por alicerce uma perspectiva de integralidade da pessoa humana, colocando em evidência as diferentes dimensões que carecem de atenção, cuidado e proteção. Deste modo, em observância ao quadro de proteção integral à formação humana, a educação de crianças ganha seus contornos, em matéria educacional, quanto à sua organização e finalidade em outros aparatos legais. Dentre eles, ganham destaque: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

Com isso, a EI passa a ser fixada como parte integrante da Educação Básica. E como primeira etapa, imprime um fundamento primal no processo educacional, reservando às

creches e pré-escolas o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos que, em suas práticas pedagógicas, devem proporcionar experiências que contribuam para o desenvolvimento integral dos pequenos (Brasil, 1996; 2010; 2017).

Sobre isso, a LDB de 1996, em seu Art. 29, ao fixar a finalidade da EI como promoção do desenvolvimento integral da criança, sublinha alguns dos aspectos que devem ser atendidos em seu curso formativo, quais sejam os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que, pautados na realidade de seu grupo, devem dialogar com a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Nessa direção, postulando uma concepção de criança na condição de sujeito histórico e de direitos, as DCNEI evocam a necessidade de se pensar um currículo e propostas pedagógicas que sejam orientados para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, afirmando o cuidado como indissociável do processo educativo (Brasil, 2010). Solicitações que, com o advento de novas formulações sobre a organização da EI, levam a BNCC, junto a novos delineamentos, a reafirmar a percepção das DCNEI, considerando a criança em sua integralidade e as concepções do cuidar e educar (Brasil, 2017).

Isto posto, entre apontamentos referentes a concepções, organização e finalidade na/da EI, o ordenamento jurídico-legal brasileiro, ao fomentar uma ação educativa que esteja coerente com as suas visões e objetivos, demanda dos profissionais um panorama formativo que tenha por horizonte tais prescrições legais. E não apenas isso: demanda a (re)construção e de perspectivas quanto à formação humana, de forma que a sua integralidade seja reconhecida, respeitada e potencializada frente ao ato de cuidar-educar. Todavia, para além da compreensão do que está posto nos documentos destacados, tecer uma concepção de formação humana evoca a necessidade de se discutir a dimensão formativa de valores, atitudes e princípios éticos e político-pedagógicos do educador da EI, uma vez que sua intencionalidade educativa desvela a possibilidade de potencializar a condução de suas práticas com o fito a formação integral de bebês/crianças.

### **3 UM DIÁLOGO ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Se como bem destacou Brandão (1983, p.7) “ninguém escapa da educação”, e intentamos uma prática educativa que considere em sua essência a natureza humana, isto é, nossa vocação para *ser mais*, como frisou Freire (1987), orientada para a nossa própria humanização enquanto uma das faces da possibilidade da vocação humana, é preciso refletir e delinear os caminhos que podem ser condutores de nossa trajetória educativa-formativa; fazendo emergir, portanto, a pertinência de se discutir a tonalidade atribuída à formação humana em interlocução com as práticas educativas.

Na esteira do campo da psicologia, Mota (2016), a partir das contribuições de Papalia e Olds (2000), elicit a que o desenvolvimento humano é marcado pelos seguintes aspectos:

[...] *o desenvolvimento físico*, relativo às mudanças na estrutura e no funcionamento do corpo ao longo do tempo; *o desenvolvimento pessoal*, que se refere às mudanças de personalidade à medida que a pessoa vai crescendo; *o desenvolvimento social*, isto é, as mudanças na maneira como a pessoa se relaciona com as outras; e, *o desenvolvimento cognitivo*, que abrange as mudanças graduais e ordenadas por meio das quais os processos da mente vão se tornando mais complexos e sofisticados (Papalia; Olds, 2000 *apud* Mota, 2016, p.25, grifo nosso).

Sendo assim, a concepção de formação humana assume e implica o conceito de integralidade, imprimindo, no dizer de Röhr (2012), uma atenção à multidimensionalidade do ser humano. Segundo o autor, é possível distinguir cinco dimensões humanas básicas, são elas: as *dimensões imanentes*, física, sensorial, emocional e mental; e, a *dimensão transcendente*, espiritual. E dois momentos nesse processo de formação humana podem ser então caracterizados: a *hominização* - o processo, fundado num amadurecimento natural, que envolve os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos; e “a formação humana compreendida como *humanização* [que], ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual” (Röhr, 2012, p.17, grifo do autor).

Nessa direção, em diálogo com a EI, partimos da consideração de que a formação humana é a busca por nutrir, mediante o cuidar-educar, respeitosa e atenciosamente, as diferentes dimensões características do decurso formativo humano, quais sejam: as dimensões físico-corpórea, racional, emocional e espiritual, atreladas à teia correlacional dos contextos - nas micro e macro relações - que influenciam e são influenciados pela ação humana.

Contudo, de acordo com Casassus (2009, p.25), “fomos educados acreditando que nós, os seres humanos, nos caracterizamos principalmente por nosso componente mental, racionalista e linguístico, e não por nossa dimensão integral”. Nessa linha de raciocínio, no diálogo entre educação e espiritualidade, estudos como o de Röhr (2012), Policarpo Júnior (2012) e Ferreira (2012) destacam em suas reflexões que a educação tem por horizonte a humanização, desvinculando-a de uma concepção formativa linear e estritamente racionalista, em que o desenvolvimento humano passa a ser considerado de uma forma mais abrangente, isto é, em sua integralidade - cenário em que a espiritualidade nos apresenta a possibilidade de um contato mais profundo com a nossa humanidade.

Assim, assumimos que uma educação humanística, preocupada com o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, é demarcada por um processo de reflexão a fim de pensar e repensar a organização dos espaços, tempos, materiais, relações e propostas pedagógicas de modo a cumprir sua intencionalidade educativo-formativa; em

especial, mobilizada para refletir sobre o campo da EI, que evoca uma ética do cuidado e um ato educativo intencionalmente situado, respeitoso e orientado ao reconhecimento e valorização de infância enquanto fase de desenvolvimento suscetível a significativas transformações fisiológicas e psicológicas dentro da rede de interrelações que envolve a dinâmica do encontro educador-criança.

Destarte, a concepção de formação humana, sob o ângulo da multidimensionalidade do desenvolvimento humano, em diálogo com a finalidade da EI, orientada para cuidar-educar da integralidade dos pequenos, nos conduz a compreensão do papel da educação para além da transmissão cultural, mas como uma condução do processo de humanização dos sujeitos; sublinhando a tonalidade relacional e a ação educativo-formativa que se instauram quando do encontro entre o adulto de referência e criança da qual se ocupa.

#### **4 (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE PRIMEIRA INFÂNCIA**

Refletir sobre a formação de educadores que atuam na EI, nos solicita, como ponto de partida, compreender a natureza de sua ação. Oliveira-Formosinho (2008) destaca que o papel desempenhado pelo educador da EI atribui à sua profissionalização aspectos diferenciadores em relação aos professores de outras etapas, uma vez que sua ação pedagógica está atrelada às características do estágio de desenvolvimento e necessidades dos pequenos; caracterizando uma profissionalidade dotada de singularidade frente ao papel de cuidar-educar que assumem.

Em estudo anterior (Oliveira-Formosinho, 2000), ao dissertar sobre o que é ser educador de crianças, a autora sublinha que o conceito de profissionalidade docente “[...] diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (*apud* Oliveira-Formosinho, 2008, p.134-135).

Com isso, é possível observar uma ampliação dos aspectos que se considera atravessar a profissionalidade do educador da EI, transpondo o acúmulo de conhecimentos e desenvolvimento de competências do ponto de vista da técnica ou habilidade, quer dizer, do domínio teórico-científico sobre os saberes de sua profissão, mas incluindo também os “sentimentos” e “a dimensão moral da profissão” na constituição dessa profissionalidade.

Em consonância a essa compreensão, considerando que o educador não se ocupa apenas de uma atividade meramente técnica e limitada, mobilizando, portanto, sua inteireza, Röhr (2015) destaca:

Querendo ou não, o educador atua na sua prática como pessoa inteira. Por isso acreditamos que necessariamente *tem que existir, ao lado da formação profissional*

*do educador; uma formação humana* que habilite o educador a lidar com as questões essenciais e existenciais da vida humana (Röhr, 2015, p.110, grifo nosso).

Nesse sentido, somando-se a essa reflexão a especificidade da profissionalidade docente dos educadores da EI, demarcada pelas características da criança pequena - a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família (Oliveira-Formosinho, 2008) -, a formação humana do educador configura um cenário em que, não anulando o conhecimento teórico-metodológico (formação profissional), o educador possa exercer seu saber-fazer de modo autêntico, em sua inteireza e, portanto, coerente com a sua fé filosófico-pedagógica e de vida, sensível e genuinamente aberto ao encontro com os bebês/crianças que o tomam por referência na descoberta de si, do outro e do mundo.

Solicitado pelo bebê/criança em sua presença inteira e atenciosa, ante a um grau de dependência dos pequenos, Zabalza (1996) e Goleman (1995) apontam que o educador da EI se defronta com certa vulnerabilidade, relacionada:

*a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais*, não só porque nesta etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, como também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil (*apud* Oliveira-Formosinho, 2008, p.136, grifo nosso).

Essas considerações nos conduzem a pensar as especificidades que marcam sua atuação ao cuidar-educar e as implicações éticas que emergem de seu papel no acolhimento à inteireza dos pequenos. Não apenas do ponto de vista profissionalizante, mas reconhecendo a formação humana enquanto uma demanda formativa do educador, uma vez que:

[...] somente alguém que tenha conseguido minimamente fazer integrar em si algumas das principais razões pelas quais orienta sua vida, em termos de pensamento, sentimento e comportamento, pode também ajudar outrem a se encaminhar no sentido da realização individuada de sua própria vida (Policarpo Júnior, 2012, p.105).

Nesse sentido, o reposicionamento do adulto e da criança nas relações educativas da EI, na tentativa de superar as visões assistencialistas ou de uma escolarização desvinculada das necessidades e interesses das crianças, configura-se como um dos desafios que tem sido enfrentado na afirmação de uma pedagogia relacional e participativa (Fochi, 2020). Em concordância com Fochi (2020, p.11), sustentado nas ponderações de Catarsi (2013), também acreditamos que “ser professor de Educação Infantil implica um gesto de grande responsabilidade, que requer, além do domínio pedagógico, metodológico e cultural, uma abertura e disponibilidade para se relacionar com as crianças”.

O âmbito relacional entre educador-criança, enfatizado pela abordagem desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, sublinha o eco que possui os olhares atentos e cuidadosos ao desenvolvimento dos bebês e crianças. Com uma pedagogia dos detalhes, a abordagem

Pikler nos ajuda a pensar as práticas educativas e de cuidado na EI ao apontar uma concepção de criança ativa e desvelar a importância do adulto responsável por acolher os pequenos.

Na perspectiva pikleriana, “o potencial inato da criança carrega uma tendência ao crescimento e ao desenvolvimento. Porém, a realização desta tendência, deste programa, tem algumas condições básicas” (Falk, 2022, p.21). Aqui, entra em cena, não apenas as condições físico-estruturais e materiais que devem ser garantidas às crianças, mas também a qualidade das relações educador-criança, em que o princípio do valor de uma relação afetiva privilegiada entre educador-criança se traduz no engajamento profissional do educador em uma relação real e conscientemente controlada, sem que lance suas questões emocionais e/ou expectativas sobre os pequenos (Appell; David, 2021; Falk, 2022, Soares, 2020).

Nesse sentido, Falk (2022) aponta as contribuições da abordagem para se pensar a importância do campo e cultura relacional para o desenvolvimento humano:

Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no contexto de uma relação, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integralidade individual e da sua identidade pessoal (Falk, 2022, p.23-24).

Portanto, é da ressonância que a postura do adulto possui sobre o desenvolvimento das crianças que surge a pertinência de refletirmos sobre a singularidade de seu papel na EI, haja vista que “[...] para que a criança tenha confiança em si mesma, aqueles que a acompanham, precisam também confiar em suas capacidades” (Fochi *et al.*, 2017, p.39). Por essa razão, acreditamos na premência de refletir sobre a pertinência desse educador ser cuidado-educado também em sua integralidade para poder cuidar-educar dos meninos e meninas da EI.

Nesse sentido é que, a nosso ver, o campo da educação emocional (Casassus, 2009; Cordeiro, 2021) apresenta uma contribuição singular e basilar para tal demanda formativa docente, pois disponibilizar-se empaticamente às crianças evoca a necessidade de um adulto consciente do que lhe ocorre para, então, perceber e acolher as demandas dos pequenos. Um processo, portanto, que é educativo e que mobiliza o mundo das emoções.

Sob essa ótica, Casassus (2009) afirma que a educação emocional demanda o desenvolvimento de dois processos: a *consciência emocional* - movimento atrelado ao *eu*, caracterizado como um amadurecimento que possibilita uma maior clareza de quem somos e a experimentar uma existência de forma mais autêntica ao agir sobre o mundo das emoções - e a *compreensão emocional* - movimento atrelado ao outro, possibilitando compreender o que lhe ocorre, a partir do exercício e desenvolvimento da empatia e compaixão, as quais emanam do reconhecimento do inter-ser, isto é, de tornar visível e aplicável, intencional e conscientemente, a nossa intersubjetividade.

Assim, junto às reflexões do campo da *formação humana*, a *educação emocional* e o *valor do vínculo afetivo privilegiado entre educador-criança* apresentam-se como subsídios para refletirmos sobre a construção de caminhos possíveis para a formação humana na EI.

## 5 BASES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que esta não se reduz a produção de dados meramente quantificados, mas “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]” (Minayo, 1994, p.21-22).

Quanto aos seus procedimentos, trata-se de um estudo de caso, por delimitar uma comunidade de estudo e possibilitar uma descrição do contexto a ser investigado (Gil, 2002). Com isso, enquanto campo de estudo, teve por *locus* uma creche-escola pública da rede municipal do Recife, localizada na Região Político-Administrativa 4, zona oeste da cidade, selecionada segundo o critério de disponibilidade da instituição para a pesquisa.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, em um *primeiro momento*, foi adotada a realização de 3 observações de campo e posterior sistematização dos dados coletados, ocorridas no início do primeiro semestre de 2023. A *observação* favoreceu um contato mais próximo com o fenômeno pesquisado (Lüdke; André, 1986), permitindo a identificação, na dinâmica relacional educador-criança, das demandas formativas dos educadores em relação ao binômio cuidar-educar e os limites e possibilidades apresentados à formação humana na EI.

Em um *segundo momento*, além das três inserções de observação no campo, sob a mesma intencionalidade supracitada, foi feita a adoção da *entrevista semiestruturada* com educadoras da instituição no segundo semestre do mesmo ano, apurando suas concepções sobre o tema apresentado (Bogdan; Biklen, 1994), quer dizer, as crenças em torno do papel que assumem e dos aspectos que, dentro de nosso recorte de pesquisa, consideramos fundantes a formação e atuação dos educadores de primeira infância: (a) o compromisso com o desenvolvimento integral da criança; (b) a interligação inseparável entre cuidar e educar; e (c) o reconhecimento da influência do vínculo afetivo na formação dos pequenos.

Assim, o universo dos sujeitos da pesquisa foram 4 professoras da referida instituição escolar, selecionadas segundo o critério de estarem em exercício de sua função e serem educadoras de referência dos grupos de crianças. Com uma faixa etária entre 52 e 57 anos, todas compõem o quadro temporário de professoras contratadas, como educadoras de referência de crianças entre 3 e 5 anos e um tempo de atuação na unidade variando de 4 meses

a 3 anos. Foi assegurado as participantes o sigilo de suas identidades e da instituição com a qual possuem vínculo; sendo referidas, ao longo deste estudo, como P1, P2, P3 e P4.

Os dados de pesquisa foram coletados e submetidos a um processo de exploração e tratamento, adotando por alicerce as contribuições da análise de conteúdo (Bardin, 2016), segundo a qual as fases da análise compõem três grandes momentos: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e, (3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Por essa via, realizou-se a leitura exploratória, organização e categorização temática do conteúdo das entrevistas, e a posterior análise do material. Um percurso metodológico-científico que permitiu uma análise e discussão crítico-reflexiva dos achados de pesquisa, à luz dos objetivos e referenciais teóricos adotados.

## **6 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS DE PESQUISA**

Adentrar em uma reflexão sobre a formação de educadores da EI, como antes referendado, leva-nos a considerar dois importantes aspectos: (a) aqueles em torno de sua profissionalização; e, ainda, (b) aqueles aspectos referentes à sua formação humana. Nesse sentido, em observância aos objetivos deste estudo, cada um desses aspectos subjacentes à formação dos educadores da EI foram organizados, cada qual em uma categoria de análise, com o propósito de, respectivamente, caracterizar as demandas formativas do educador da EI frente à singularidade de sua atuação profissional e indicar as dificuldades encontradas para a consolidação de um itinerário formativo pautado numa formação humana na EI.

### **6.1 AS DEMANDAS FORMATIVAS DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA SINGULARIDADE INERENTE À SUA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Da literatura aos documentos que versam sobre a organização e finalidade da EI, identificamos aspectos concernentes à atuação do educador de bebês/crianças, como antes referenciado. Em nosso recorte de pesquisa, assumimos enquanto alguns dos elementos substanciais à atuação do educador da EI: (a) a compreensão e assunção de sua função orientada para o desenvolvimento da criança em sua integralidade; (b) a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; e (c) o papel do vínculo afetivo sobre a formação dos pequenos. Esses elementos esboçam uma singularidade à sua atuação profissional.

Contudo, as especificidades próprias da profissionalidade dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2008), ao passo que contribuem para a formulação de uma imagem docente, são, dessa imagem, também resultado, visto que o modo como a função do educador é percebida; possui, direta ou indiretamente, encadeamentos sobre a sua atuação.

Nessa linha de pensamento, quando questionadas sobre o que é ser educador de bebês/crianças, duas das quatro entrevistadas, apontam noções de sua função associada à maternidade. Indícios de uma fragilidade na concepção de docência na EI que, distanciada de um saber-fazer profissional, vincula-se aos aspectos de um cuidar materno. Relatam:

*É ser uma mãe, né? Porque assim, eles vêm de casa com todo o cuidado de uma mãe [...] E é como se fosse nossos filhos. [...] Aí é como a vida de uma professora (P1).*

*[...] antes a gente não via essas coisas na escola, mas hoje assim... você contribui muito a parte de afetividade com eles. [...] Que muitas mães hoje em dia, infelizmente, não têm isso não, a parte afetiva (P2).*

Trata-se, assim, de imaginário construído quanto à figura do educador de bebês/crianças que se associa à figura materna, em que as noções de cuidado e afetividade externadas atribuem ao educador uma ação de substituição ou complementação ao papel da mãe, colocando em evidência uma das demandas formativas das educadoras: a diferenciação entre o papel e atribuições dos educadores daqueles conferidos aos cuidados maternos habituais, afirmando/demarcando, portanto, a sua profissionalidade e distinguindo o tipo de relação mãe-criança da relação educador-criança.

Aqui, somos confrontados a diferenciar as noções de *maternidade* e *maternagem*, a partir das contribuições da abordagem Pikler. Em *Maternagem Insólita*, Appell e David (2021) destacam que os cuidados e o tipo de relação oferecidos às crianças em uma instituição divergem significativamente dos correntes cuidados maternos, haja vista a instauração de um *pattern*, isto é, um tipo/modelo de relação entre o adulto de referência e a criança que possibilita uma *maternagem* que não busca substituir ou reproduzir uma relação materna, mas oferecer aos pequenos, quando diante desse adulto que os acolhe, percebe e atende às suas necessidades, as condições adequadas ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, dissociar a figura materna das funções e responsabilidades das educadoras requer um retorno reflexivo aos aspectos basilares que firmam a profissionalidade das educadoras, em que a relação educador-criança é mediada por um encontro firmado em uma segurança afetiva que consciente, respeitosa e profissionalmente, intenta certo padrão de regularidade no acolhimento às crianças, sem que as expectativas ou questões emocionais do adulto que as acolhem interfiram em sua autonomia, na descoberta de si, do ambiente, dos recursos e sujeitos que as envolvem (Appell e David, 2021; Falk, 2022).

Em sequência, emergem também noções imbuídas de crenças quanto ao papel da escola e, por conseguinte, do educador no atendimento aos bebês/crianças. Para três das quatro educadoras, a compreensão de sua função está atrelada a um tipo de cuidar que assume uma tonalidade de orientação, proteção e/ou desenvolvimento dos pequenos. Contudo, dois

contornos distintos são traçados quanto à dimensão do cuidado: a noção de um cuidar atravessado por um aspecto afetivo e associado apenas ao bem-estar como segurança física da criança, em P2 e P3; e uma vinculação do cuidar ao desenvolvimento da criança em sua integralidade, em uma ação indissociável ao ato educativo, indicado por P4. Vejamos:

Principalmente assim, *é o cuidar, né?* Devido assim, a *dependência* que eles têm [...]. tá sempre *se preocupando com o bem-estar da criança*. [...] ter esse cuidado pra que eles não venham se machucar (P3).

Primeiro, *é o amor e o cuidado que a gente tem que ter por elas, né?* Numa perspectiva de *educar brincando* [...]. proporcionar pra eles atividades que possam *desenvolver todos os seus aspectos* (P4).

Observa-se, então, que a díade cuidar-educar, esmaecida, desloca o educar desse par interconectado, estando presente apenas em P4, o que pode explicar uma visão centrada apenas no cuidado físico, ou mesmo maternal, atribuída ao papel dos educadores da EI.

Analisando as observações das dinâmicas estabelecidas nos grupos de referências, conduzidos pelas professoras e educadores de apoio e/ou estagiários, foi possível constatar a carência de propostas pedagógicas firmadas em uma intencionalidade educativa e orientada para a formação integral das crianças. Frequentemente, as crianças eram orientadas para um “brincar livre” que, em termos práticos, configurava-se em um momento para as educadoras se desocuparem dos pequenos e realizarem outras tarefas técnico-burocráticas em sala, enquanto os educadores de apoio assumiam uma posição de contenção e vigilância para a manutenção de certa ordem e da segurança física do grupo.

Não obstante, esse cenário recebe uma nova tonalidade na voz de P1, afirmando o *educar* como uma responsabilidade da família e não da escola. Emite:

*O educar é responsabilidade da família* [...]. Mas que há anos vem tendo... sendo jogada pra escola. Mas não é responsabilidade da escola educar. *A responsabilidade da escola é socializar a criança* [...] *E ensiná-la* a desenvolver suas habilidades (P1).

Essa perspectiva desvela um desencontro em relação ao ordenamento jurídico-legal brasileiro que versa sobre a organização e finalidade da EI, que firma o binômio cuidar-educar em compromisso com a proteção e desenvolvimento dos pequenos em sua integralidade (Brasil, 1996, 2010, 2017). Formula-se uma nova díade: cuidar-ensinar, oposta aos dispositivos legais do campo, focalizando a transferência de conhecimentos ao outro que, numa atividade mais passiva, o recebe por meio de uma instrução/orientação diretiva, a fim de alcançar um determinado conjunto de habilidades, esmaecendo seu alcance via experiências.

Nessa ótica, tomando o cuidar-educar como um aspecto fundante à atuação com bebês/crianças, identificamos o enfoque dado pelas educadoras ao cuidar em detrimento desse binômio. O que demarca outro aspecto das demandas referentes à sua formação: não apenas a

retomada teórico-conceitual e metodológica antes referida, mas um retorno favorável a uma intuição conscientemente refletida dos elementos diretores de sua atuação profissional, assumindo o compromisso com a docência na EI.

No tocante a essas noções de cuidar externadas pelas educadoras, três prismas são esboçados: (a) aquele relacionado ao aspecto físico como um fator de segurança: “*o cuidado de não cair, bater com a cabeça em algum objeto que tenha. [...] ter esse cuidado de estar atento àquela situação*” (P1); (b) aquele orientado ao desenvolvimento da autonomia das crianças nos momentos de alimentação e higiene pessoal, com P2 e P3: “[...] *o vestir, a higiene pessoal, a alimentação, o cuidado que ele tem que ter com o corpo dele, é muito importante*” (P3); e, (3) aquele referente aos indícios de uma concepção de cuidar e educar que se associa a práticas que focalizam o desenvolvimento integral da criança: “*a prática de poder proporcionar a essas crianças momentos que possam desenvolver todos esses aspectos [...], do emocional, do social e do cognitivo*” (P4). Percepções, portanto, que vão da ideia do cuidado enquanto controle da situação até o reconhecimento das implicações dessa dimensão para o desenvolvimento da autonomia e integralidade da criança.

Para a abordagem Pikler, um bom estado de saúde física é, em simultâneo, um princípio resultante e condição básica para a garantia dos demais princípios da atividade autônoma da criança, da garantia de uma relação afetiva privilegiada e para a tomada de consciência da criança sobre si e tudo que a envolve (Appell; David, 2021; Falk, 2022), implicando condições favoráveis ao desenvolvimento pleno e saudável da criança. Todavia, predomina, na visão das educadoras, uma ideia de cuidado que não representa condição para o desenvolvimento integral da criança, mas limitação a uma diligência e proteção com a dimensão físico-corpórea, sem dialogar com uma visão multidimensional do ser, como já destacado pelos dispositivos legais do campo da EI e pelas discussões em torno da educação emocional e formação humana (Casassus, 2009; Mota, 2016; Röhr, 2012).

Assim, somos mobilizados a assumir o caráter educativo-formativo do encontro educador-criança, uma dinâmica relacional que implica a inteireza de quem cuida-educa e de quem é cuidado-educado. Uma outra demanda, então, se evidencia na formação das educadoras: o reconhecimento e a corporificação de uma visão integral da pessoa humana, elemento que assumimos ser substancial à atuação dos educadores da EI.

No que diz respeito ao valor do vínculo afetivo e seu teor fundante à ação das educadoras, o relato das entrevistadas evidenciou três horizontes possíveis para o seu cultivo: (1) a noção do vínculo afetivo enquanto aspecto que contribui para desenvolvimento da autonomia da criança, tendo o educador como figura que a incentiva em suas conquistas:

[...] *vai ajudar a ser autônomo*, [...] vai levantar da sua cadeirinha, [...] ir ao banheiro, pedir pra... pra beber água [...]. teve duas crianças que a gente teve que *desfraldar*. Vinham de fralda. [...] *Aí a gente fica incentivando* a pedir pra ir pro banheiro. [...] eu tenho um aluno que não comia. [...] Mas já tá comendo [...]. Então, isso pra gente é um *avanço*, né? Que ele tá *desenvolvendo na alimentação* (P1).

Depois, (2) o vínculo afetivo como um aspecto da dinâmica relacional que, ao nutrir um sentimento de segurança, favorece uma abertura dos pequenos para confiarem no adulto de referência, isto é, em suas orientações, e para confiarem em si, como exemplificado por P2:

Eu acho que *a confiança que gera entre os dois*, porque se ele gosta de você, ele vai *fazer aquilo que você tá sempre ali dizendo* assim “muito bem”, né? “Continue assim”. Ele sempre vai melhorando. [...]. Eu acho que a confiança, a afinidade [...] ele *se sentir seguro com você*. [...] *Pra que ele se sinta confiante* [...], confiança em tudo o que ele for fazer (P2).

Nos extratos, constatamos a presença da contribuição do vínculo educador-criança para o cultivo de uma segurança afetiva. Contudo, é preciso considerar que, em P2, a importância da criança confiar no adulto para atender seus pedidos pode penetrar em uma noção de vínculo afetivo com certo teor de utilidade afins, caso o educador não aja com justiça, respeito e acolhimento à criança. Nesse caso, a ideia de vinculação para o cumprimento daquilo que o educador demanda da criança é um aspecto que marca a fala da P3 ao destacar que (3) o vínculo afetivo propicia uma aproximação que favorece uma ação de orientação/ensino quanto ao que é ou não adequado, de forma a modelar atitudes positivas e coerentes com as regras sociais. P3 relata:

E quanto mais esse convívio social deles, essa interação social, *eles vão criando e recriando, se desenvolvendo* [...] Então, *mostrar a ela de fato o que é errado e o que é o certo*. [...] na medida do dia a dia de você *ensinar* [...] Ser uma pessoa assim... que ajude o próximo (P3).

Por essa via, constata-se o reconhecimento da importância do vínculo afetivo; levando-nos a refletir, no entanto, sobre quais as intencionalidades que marcam a vinculação afetiva educador-criança, para não incorrerem em uma ideia de vínculo afetivo que serve a um caráter quase que instrumental, em uma concepção de *ensino* orientada pela eficácia na apreensão do que o adulto de referência solicita aos pequenos.

Assim, enquanto para as educadoras a dimensão afetiva beira quase a uma ferramenta emocional para o alcance de suas intencionalidades, distanciando-se de uma concepção de criança como ser ativo, mas passivo aos comandos do adulto, e o sentimento de confiança e/ou segurança aproximam-se de um utilitarismo; os alicerces teóricos nos quais nos firmamos têm nos conduzido a elaborar uma apreensão distinta, qual seja: o valor do vínculo afetivo para o cultivo de uma ambientação relacional e, por isso, também emocional de forma segura - não apenas para a criança, mas também para o educador que, tendo a sua pessoa

implicada nos momentos de cuidar-educar, precisa atuar com menos intervenções -, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de movimento, exploração e descoberta dos bebês/crianças (Appell; David, 2021; Falk, 2022, Soares, 2020).

E mais: a assunção de uma ética do cuidado, em que os olhares, os gestos, os toques e as falas do educador sejam estampados pelo respeito à competência das crianças em sua atividade ao experienciar o encontro consigo, com o outro e o ambiente em que as relações são corporificadas - evocando de quem cuida-educa a responsabilização pelo reflexo de sua função sobre a formação humana daqueles que vêm ao seu encontro, em seu sentido multidimensional (Casassus, 2009; Ferreira, 2012; Policarpo Júnior, 2012; Röhr, 2012).

Mediante as colocações apresentadas, configura-se também enquanto uma demanda formativa das educadoras: um olhar mais sensível e conscientemente assumido sobre o teor fundante do vínculo afetivo, de forma que as crianças sejam atendidas em suas necessidades, sem que lhes sejam furtadas a sua competência e co-participação nos momentos de educação e cuidados que lhes são proporcionados.

Adiante, buscamos uma caracterização das fragilidades presentes na formação das educadoras por meio de apontamentos mais direcionados sobre o que acreditam se constituir fragilidades/demandas formativas frente à singularidade de sua atuação. Em linhas gerais, quatro fatores foram acentuados. Os dois primeiros, em consonância, complementando-se quando surge, com P1 e P2: (a) a contestação de um quadro de formação profissional impregnado de perspectivas teóricas sobre o campo da EI e (b) a anunciação de uma alternativa, ante a necessidade, de um panorama formativo que valorize e seja configurado por meio de ações/atividades práticas; depois, (c) a necessidade de atualização, acompanhamento e apoio profissional - indicada por P1, P2 e P4; e, por fim, (d) demandas referentes à pessoa do educador, ou seja, aqueles aspectos que não estão estritamente relacionados à sua profissionalização - conforme destaca P2, P3 e P4.

Quanto a esse último fator, cabe uma consideração. Embora vinculem tal demanda formativa à pessoa dos educadores de primeira infância, as professoras não focalizam uma concepção mais profunda vinculada à formação humana dos educadores; porquanto, detêm-se a elementos mais superficiais. Dessa forma, verificam-se, não dispensando a importância desses aspectos, características como gostar de crianças, a paciência, a dedicação e uma certa dinamicidade ou jeito de lidar com os pequenos enquanto noções que atravessam o imaginário das entrevistadas quanto à figura do educador. Não se soma a composição desse cenário, contudo, a responsabilização do educador ou o teor ético-pedagógico fundamentais à formação docente. A título de exemplificação, P2 relata:

[...] para ser uma escolha de professor de educação infantil, eu acho que primeiro é *gostar de criança*. Porque tem gente que trabalha com criança, mas a gente vê que... [...] *não tem paciência. É paciência, é gostar, né?* E se você não tiver, principalmente *o gostar, de querer fazer e aquele lado dinâmico...* (P2).

Com isso, a circunscrição das demandas formativas restringe-se aos gostos, inclinações e/ou preferências do educador, quando sua personalidade é destacada, esmaecendo uma reflexão sobre o compromisso eticamente responsável com o seu agir pedagógico. Uma tendência por vincular os aspectos fundantes da sua tarefa educativa a certa aptidão, desresponsabilizando, conscientemente ou não, o educador pela sua postura ético-pedagógica.

O cenário apresentado nos leva a duas importantes considerações: a primeira, referente aos limites apresentados à formação dos educadores, quando o espaço de construção e cultivo de sua profissionalidade se restringe a apreensão unicamente teórico-metodológica e técnica dos saberes docentes na EI, desvelando a pertinência de contextos de formação em que a reflexão teoria-prática seja evocada; e, depois, um dilema, quando se destaca o excesso de formações teóricas e surge um desencontro, do ponto de vista da apreensão e corporificação, com aqueles elementos fundantes que temos sublinhado enquanto basilares à profissionalidade dos educadores da EI. Isso nos faz considerar os limites de uma perspectiva puramente profissionalista de sua formação para o engendramento de tais aspectos fundamentais ao exercício ético, responsável e sensível da singularidade de sua função. Demanda-se, assim, um movimento duplo e simultâneo: o resgate dos elementos basilares dentro da formação profissional das educadoras e a contemplação dos aspectos mais amplos e humanos de sua formação, isto é, sua própria formação humana.

## 6.2 AS EDUCADORAS QUE SE APRESENTAM ÀS CRIANÇAS E OS LIMITES À FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os desafios apresentados, no âmbito profissional, à formação da educadora, considerando-se o distanciamento dos aspectos fundantes de sua função, destaca a importância de descentrar a concepção de que o educador é unilateralmente formado, de modo a zelar, junto a sua formação profissional, pela apropriação do sentido do que é ser educador. Por essa via, refletir sobre o que seria necessário ao educador para esse encontro com o sentido autêntico de sua tarefa educativa, direciona-nos à interlocução entre educação e espiritualidade, em que temos reconhecido que a compreensão e apropriação dos aspectos fundantes à tarefa educacional dos educadores de infância solicita-lhes um certo tipo de fé. Não aquela de cunho religioso, mas a que possui suas bases em um movimento de testemunho pela identificação autêntica com os princípios e valores que balizam sua conduta pedagógica e existencial. A esse respeito, Röhr (2012) argumenta que:

Essa aquisição existencial de sentido não é meramente um ato mental. Envolve a pessoa por inteiro. Exige dela um comprometimento com ela, uma identificação que gera uma sincronia desse sentido com a própria postura de vida que a pessoa assume, quer dizer, apropriação existencial de um sentido faz a pessoa agir de acordo com o sentido que adquiriu. Quer dizer, a consonância entre a teoria e a prática é uma característica básica de uma fé baseada na espiritualidade (p.26).

Trata-se, desse modo, de uma busca por um viver e fazer autênticos. E considerando que o educador, conscientemente ou não, tem a sua pessoa inteira implicada em seu viver e fazer, é preciso olhar para sua formação e atuação de outro modo, pois no momento em que vivemos a autenticidade exigida pela prática educativa, “[...] participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996, p.13).

Sendo assim, as exigências que se apresentam àqueles que tomam para si o compromisso com o ato educativo são de tonalidades mais diversas que a simplificação de sua função ao cumprimento técnico de sua profissão. Imprime, portanto, um chamado a um sentido mais profundo e vinculado a um autoconhecimento e autocuidado da pessoa do educador, permitindo o exercício coerente de sua própria postura de vida e pedagógica.

No entrecruzamento dessas apreensões com os dados de pesquisa, quando as entrevistadas indicam o que, em suas concepções, seria necessário para ser educador de bebês/crianças, encontramos aspectos incipientes sobre o que acreditam ser importante a função dos educadores de infância. Citam características mais gerais sobre a personalidade ou preferência do educador, como paciência, comprometimento e aptidão, tendo a identificação com a docência como um dos aspectos imprescindíveis para assumir a sua função.

Todavia, ao indicarem, em unanimidade, uma crença, mesmo que de forma embrionária, sobre a necessidade de uma abertura ao trabalho com crianças, traduzida em amor pela educação e/ou interesse pelo trabalho com crianças, as educadoras nos apresentam fragmentos da compreensão da singularidade de seu papel e da responsabilidade que o acompanha; mas que só fica melhor evidente no relato de P4, quando não apenas menciona o sentimento de amor/afeto pela criança, mas o traduz em uma intencionalidade, quer dizer, em garantir as condições necessárias ao desenvolvimento dos pequenos. P4 relata:

[...] *é gostar do que faz*. Ele tem que *gostar de criança*. [...] Agora assim, *é um gostar... preparada* pra poder desenvolver as etapas que essas crianças precisam desenvolver. [...] *É o conhecimento* pra que você possa cuidar dessas crianças (P4).

Desse modo, P4 sugere que a preparação e conhecimento precisam vir juntos a uma abertura à docência e às crianças, único depoimento em que a profissionalização, no sentido do aprimoramento teórico-metodológico, se faz presente. Contudo, no depoimento das

entrevistadas, não surgem considerações em torno da postura do educador e as exigências que advêm do cuidar-educar crianças, como o respeito a sua inteireza ou a conduta ética docente.

Sobre a corporificação das palavras em gestos e ações, nos momentos de observação da dinâmica relacional estabelecida entre as crianças e as educadoras, foi possível constatar e contrastar que uma intencionalidade pedagógica fragilizada, distante das necessidades/demandas apresentadas pelas crianças, colaborava para a formação de uma atmosfera relacional e emocional de frequente tensão, fruto da ociosidade ou dispersão das crianças nas atividades de rotina, em que as educadoras interpretavam os choros e gritos como “birra” ou “má-educação”, conduzindo a gestos e tons desagradáveis, que não favoreciam o cultivo de um cuidar-educar sensível e respeitoso orientado a sua formação integral.

Um desencontro, portanto, entre o que as educadoras apontam e o observado. Um momento simbólico, a fim de explicar esse cenário, ocorreu quando P3, convencida da qualidade de sua proposta, resolveu “convidar” as crianças para uma contação de história:

Mas uma das crianças não queria se juntar ao grupo, pois queria brincar com um carrinho que trouxe de casa. Prontamente, a professora afirma que a criança vai participar da roda com os colegas. Chama a criança algumas vezes, mas ela se recusa. Então a educadora se levanta e emite: ‘não vai fazer birra’. Em seguida, tenta conduzir a criança pelo braço; resistindo, escapa chorando. Mais uma vez a professora o repreende por não querer se juntar ao grupo, afirmando não gostar de ‘birra’. Percebendo que a criança escapava a cada tentativa de capturá-la, a professora desiste e volta para a roda enquanto a criança chora com seu carrinho nas mãos em um canto da sala. Então, a professora expressa seu descontentamento quando outras educadoras tentam convencer a criança a se sentar na roda: ‘deixa ele chorando’, diz. Olhando para a criança, que de longe também olhava para o grupo, emite: ‘não é do jeito que você quer! Tô achando graça desse forró, não!’. Chateada com a situação, acrescenta: ‘gosto tanto de menino que desobedece!’ (Extrato do Diário de Observação - Sala da P3).

Na situação observada, a resistência à proposta ocorreu também por parte das demais crianças do grupo, que foram mostrando seu desinteresse em forma de dispersão, sono e tentativas de transgredir a regra da professora de ficarem sentadas e “quietinhas”<sup>3</sup>.

Nesse sentido, começam a ser esboçados os limites a uma formação humana na EI, que ganham novos contornos ao verificarmos o que as entrevistadas compreendem ser as condições necessárias para o educador cuidar-educar, em que pudemos averiguar o surgimento de três aspectos: (1) aqueles associados a elementos externos ao educador; (2) à sua profissionalização; e (3) a aspectos referentes à pessoa do educador.

Sobre o primeiro elemento, entendem que as condições necessárias para o educador cuidar-educar bebês/crianças são os recursos suficientes e adequados para o exercício de sua

<sup>3</sup> Este exemplo é apenas uma das ilustrações do cotidiano, que, embora represente eventos semelhantes e transmita informações sobre a atitude das professoras, não tem a intenção de abranger/representar a totalidade da interação entre o grupo de educadores e crianças. Seu propósito é nos servir de aporte didático a exemplificação dos efeitos do distanciamento do fazer docente daqueles aspectos e valores fundantes que alhures destacamos.

função; somando-se a isso um quadro de apoio de pessoas que contribuam para o atendimento às crianças. Vide exemplo de fala, P1 relata:

*Recursos.* [...] O *recurso* que eu tenho aqui não é o mesmo que eu tenho em [cita outra rede de ensino]. [...] Se eu precisar de uma folha, eu tenho que comprar. [...] porque eu não tenho *recursos pra dar minha aula* (P1).

Por certo, os recursos e apoio destacados pelas educadoras são imprescindíveis. E embora não falem sobre sua realidade na instituição em que atuam, foram os elementos externos, tidos como essenciais, que permearam suas considerações. No entanto, é preciso considerar que o encontro educador-criança não se limita a uma ambientação física e estrutural, envolve, ainda, uma ambientação afetivo-emocional e, por isso, uma assunção anterior, conscientemente realizada, sobre a responsabilidade no acolhimento às crianças.

Em outras palavras, que se pesem as condições precárias que possam envolver as práticas dos educadores - as quais devem ser questionadas -, assegurar esses aspectos externos não garante a qualidade relacional e afetiva para cuidar-educar, tampouco as fragilidades em sua garantia furtam ao educador o seu dever para com a tarefa que assume. Por essa linha de raciocínio, somos provocados pelas reflexões de Röhr (2012) quando o autor conclui que:

Nenhuma instituição social, política, econômica, filosófica ou religiosa pode tirar, em última instância, a responsabilidade do educador pela sua prática pedagógica. Com essa afirmação, jamais pretendemos isentar as instâncias mencionadas da responsabilidade na criação das condições externas, necessárias para possibilitar e facilitar a atuação pedagógica do educador [...]. Mesmo assim, *o oferecimento dessas condições externas, por si só, não garante que todos os educadores, de fato, reconheçam para si a própria responsabilidade pela sua prática pedagógica.* (p.108, grifo nosso).

Logo, as condições externas, embora contribuam, não garantem o despertar e exercício sincero do sentido atribuído pelo educador à sua postura pedagógica. A esse respeito, tem seu valor as observações do campo de pesquisa, em que providas das condições básicas para a promoção de experiências que potencializassem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as educadoras não se apropriaram de suas possibilidades.

Adiante, sobre o segundo elemento, três das quatro entrevistadas apontam para a profissionalização como uma condição necessária para o educador cuidar-educar. Indicam elementos atrelados ao desenvolvimento de habilidades e competências, em que processos de orientação, capacitação e formação favoreceram ao educador as condições propícias para o cumprimento de sua função, como ilustra P2: “Eu acho que *capacitação* pros profissionais [é uma demanda] [...]. E *formações constantes* [...] *formação* não devia deixar de existir não”.

Compreender o desenvolvimento das competências e habilidades a serem aprimoradas por meio de programas de formação enquanto aspectos cruciais para os educadores se ocuparem dos bebês/crianças, sem dúvidas, tem papel na defesa da profissionalização docente

e garantia da qualidade das práticas pedagógicas. Sobre isso, estamos convictos. Todavia, como temos sublinhado, se ocupar dos pequenos nos momentos de cuidar-educar exige do educador mais que o domínio técnico/conceitual, solicita-lhe uma ação sensível e consciente em relação à inteireza do bebê/criança do qual se ocupa; sem os quais o educador tende a agir mecânica e/ou automaticamente, esmaecendo o cultivo do vínculo e segura afetiva, do movimento livre e da autonomia dos pequenos (Falk, 2022).

Freire (1996) adverte que a tarefa educativa apresenta exigências ao educador, tais como a rigorosa formação ética e estética e a corporificação das palavras pelo exemplo, sem as quais não se pode verificar a sincronia entre pensamento, palavra e ação. Uma prática testemunhal que, em nossa perspectiva interpretativa, não se alcança limitando-se à sua profissionalidade. E haja vista que “[...] a educação dentro de uma perspectiva integral busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão educativa, a saber: a humanização” (Ferreira, 2012, p.156), consideramos que, ao lado de uma formação profissional, é preciso ao educador uma formação humana, contemplando suas dimensões físico-corpórea, emocional, racional e espiritual ante dinâmica co-relacional que é própria da vida, contribuindo para uma conexão com sua autenticidade existencial e ético-pedagógica, sem as quais é levado a assumir valores e princípios externos que as normas culturais dizem ser próprias de seus papéis/posições.

Em relação ao terceiro elemento, as educadoras ressaltam aspectos relacionados à própria pessoa do educador como condições essenciais para o cuidar-educar, incluindo o interesse e/ou amor pela docência, a abertura para interagir e trabalhar com crianças e outros elementos ligados à sua personalidade, habilidades e autoconhecimento, como autocontrole, empatia, carisma, resiliência e bem-estar emocional. A isso, ilustram os exemplos de P3 e P4:

*É sempre se pôr no lugar do outro, né? Ser carismático. [...] resiliência, sempre. [...] Estar bem. Procurar não transmitir quando ele está mal para as crianças, por mais que seja difícil [...]. O importante é a gente solucionar na sala [entre os educadores] e não transmitir isso pras crianças (P3).*

*[...] o professor ele tem que ter um olhar de poder colaborar para a vida dessa criança. [...] que respeite a fase de cada criança. [...] precisa saber que ele está na profissão que ele escolheu. E que essa profissão faz a gente pensar na criança como pessoa, antes de qualquer coisa (P4).*

Esses extratos de fala exemplificam dois processos de conscientização importantes que, embora fragmentados, perpassam o discurso das educadoras: primeiro, do ponto de vista emocional, a partir da percepção e regulação emocionais enquanto uma condição necessária para o educador se disponibilizar às crianças. A esse respeito, Casassus (2009) argumenta que a educação emocional, mediante o desenvolvimento de uma consciência e compreensão

emocionais, apresenta suas contribuições para um movimento de autoconhecimento e autocuidado, necessários para uma disponibilização empática e genuína ao outro.

Quanto ao segundo processo de conscientização, mesmo que pontualmente, atravessa o discurso das educadoras o reconhecimento das atribuições do educador ante a concepção de criança como sujeito, respeitando-a em sua inteireza. Um indício que envolve a pessoa do educador no sentido da assunção por sua tarefa, quer dizer, um encontro com o significado que atribui à sua profissão. O que não se alcança necessariamente quando de seu decurso profissional, mas de uma abertura sensível que se aprimora à medida que o educador formula e exerce coerentemente sua fé existencial e pedagógica.

Por assim entender, e (re)afirmar que “a meta da educação é a plena humanização do ser [...]” (Ferreira, 2012, p.155), o sentido existencial que influencia a postura do educador se traduz em um testemunho ético-pedagógico, uma espécie de crença que, ultrapassando os limites do discurso, se vale de sua corporificação em gestos, escolhas e ações. Razão pela qual nos é cara a interlocução entre educação e espiritualidade ao pensar a formação humana, pois como elucida Röhr (2012, p.38), “temos que ter em vista que é na espiritualidade onde se estabelecem as convicções éticas que comprometem o indivíduo incondicionalmente e, dessa forma, vão se refletir necessariamente na vida social”.

Assim, aprimorada na dimensão espiritual, a aquisição ou apropriação desse sentido ético-pedagógico solicita uma formação profissional em diálogo com uma formação humana do próprio educador. Sem esse diálogo, estamos convictos que são instaurados limites à formação humana na EI, pois acreditamos, como as reflexões de Policarpo Júnior (2012) sintetiza e postula o que temos tentado comunicar, que:

[...] sem prescindir de todo o preparo acadêmico, teórico, científico e técnico que um educador precisa ter para desempenhar a contento sua tarefa formativa, se faz necessário igualmente um desenvolvimento próprio que dê significado pessoal a seu trabalho de forma integrada à sua própria vida. Quando se compreende desse modo a ação do educador, pode-se, então, concluir o quanto sua formação sistemática carece, nos dias de hoje, da orientação necessária para promover o desenvolvimento do sentido pessoal apropriado do exercício do educar (p.105).

Resta-nos, portanto, desvelar os horizontes possíveis à sensibilização e ao despertar dos educadores para a sintonia entre o seu pensar, falar e agir, quer dizer, uma prática que testemunha os seus valores éticos e político-pedagógicos. Em vista disso, nessa trilha reflexiva que retroalimenta nosso compromisso com a educação, temos cultivado uma fé educativa que possui na formação humana dos educadores, mediante a apropriação do sentido ético de sua tarefa, uma pavimentação possível à formação humana na Educação Infantil.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve por objetivo a identificação das eventuais fragilidades na formação de educadores da EI, considerando o caráter fundamental do binômio cuidar-educar crianças para a sua atuação, a fim de entender até que ponto essas demandas formativas podem afetar uma prática pedagógica orientada para a formação humana na EI.

Em seu percurso, foi possível a caracterização das demandas formativas das educadoras da EI que participaram da pesquisa, observando-se, para tal, a singularidade de sua atuação. Tornou-se evidente a importância de resgatar os elementos basilares à formação profissional das educadoras, indicando, contudo, os limites desse resgate apenas do ponto de vista da formação profissional, anunciando a premência da formação humana das educadoras.

Em sequência, indicou as dificuldades encontradas para a consolidação de um itinerário formativo orientado à formação humana, apontando que o modo como as educadoras se apresentam às crianças instaura limites a uma educação comprometida com formação humana na EI, postulando, assim, uma atenção não apenas para as condições externas e/ou profissionalizantes do fazer docente, mas também para um olhar direcionado à própria formação humana dos educadores, sublinhando que a sua razão está na aquisição de um sentido ético-pedagógico necessário ao encontro educador-criança.

Dentro do delineamento de seus objetivos, teve por intenção a identificação dos possíveis caminhos para a pavimentação de uma formação humana na EI. Contudo, encontrou seus limites diante do contexto de pesquisa investigado, visto que não conseguiu identificar indícios na dinâmica relacional educador-criança e/ou nos discursos das educadoras que apontassem para a construção de uma prática educativa orientada à formação humana na EI.

Desta forma, algumas considerações são pertinentes em relação aos limites encontrados no desenvolvimento desse objetivo. Consideramos que as dificuldades identificadas quanto ao cultivo da formação humana na EI, como exemplificado pelos dados da pesquisa, é resultado do distanciamento de um olhar para a pessoa do educador em seu processo formativo. E refletir sobre o exposto também nos remete, ainda, às considerações sobre o quão recente é a constituição da profissão do educador de primeira infância, em que os desafios da profissionalidade docente acompanha o próprio processo de dificuldades enfrentadas pela organização da EI nos últimos 35 anos, haja vista que somente a partir da Constituição Federal de 1988 passa a ser pensada enquanto um dever do Estado e um direito da criança, lançando questões quanto a sua finalidade e organização. Panorama social e histórico que nos indica uma explicação possível para as lacunas encontradas a respeito dos aspectos fundantes à atuação das educadoras e a conseqüente fragilização de uma orientação à formação humana. Acrescenta-se a esse cenário de desafios, a busca por uma pedagogia

relacional e participativa, visão que demanda a construção de uma concepção de docência que ainda está por ser inventada (Fochi, 2020).

Dado o exposto, consideramos sumamente importante a necessidade de um movimento simultâneo nos espaços de formação do educador da EI: a interlocução entre sua formação profissional e humana. O que nos conduz a refletir sobre os caminhos possíveis para a formação humana na EI, em que cultivamos uma crença no valor atribuído ao campo emocional e ao vínculo afetivo enquanto horizontes a pavimentação de um itinerário formativo considerando o desenvolvimento humano em sua integralidade. Adicionalmente, enquanto caminho possível, apontamos para o diálogo entre educação e espiritualidade, ao reconhecer a formação humana em seu sentido mais profundo e despertar no educador a busca por um sentido ético-pedagógico balizado pela sua fé existencial.

Diante disso, retomando o problema de pesquisa que orientou nosso estudo, entendemos, à luz dos resultados e discussões, que muito dificilmente um educador conseguirá, genuinamente, cuidar-educar para a formação humana se não foi/não é cuidado-educado mediante ações que visem a construção de valores, atitudes e princípios éticos e pedagógicos, direcionadas à sua própria formação humana.

## REFERÊNCIAS

- APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita*. 1. ed., São Paulo: Omnisciência, 2021. (Coleção infância educar de 0 a 6 anos).
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CASASSUS, Juan. *Fundamentos da Educação Emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. Educação socioemocional para formação humana: interfaces da integralidade na teoria rohriana. In: CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício; SILVA, Ezir George da (org.). *Caminhos da Espiritualidade no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr*. São Paulo: LiberArs, 2021.

FALK, Judit. *Abordagem Pikler -Educação Infantil*. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022. (Coleção infância educar de 0 a 6 anos).

FERREIRA, Aurino Lima. Espiritualidade e educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. 2. ed. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FOCHI, Paulo Sergio. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil-OBECI. *Educação Unisinos*, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio et al. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. *O currículo pensamento, afetividade e trabalho com habilidades sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas*. Tese (Doutorado em Educação), UFPE, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. p.133-167.

POLICARPO JÚNIOR, José. Um caminho para uma vida integral e preciosa: reflexões sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. 2. ed. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. 2. ed. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

RÖHR, Ferdinand. Formação filosófica do educador. *Itinerários de Filosofia da Educação*, v. 13, p. 106-116, 2015.

SOARES, Suzana Macedo. *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020. (Coleção infância educar de 0 a 6 anos).