



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALESSANDRA GONDIM RIBEIRO

**AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FAGED/UFC PARA AS PRÁTICAS DOCENTES DE
CUIDADO/EDUCAÇÃO NA CRECHE**

FORTALEZA

2020

ALESSANDRA GONDIM RIBEIRO

**AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FAGED/UFC PARA AS PRÁTICAS DOCENTES DE
CUIDADO/EDUCAÇÃO NA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R367i Ribeiro, Alessandra Gondim.
 As influências da formação inicial universitária no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC para as
 práticas docentes de cuidado/educação na creche / Alessandra Gondim Ribeiro. – 2020.
 276 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
 Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
 Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.
1. Formação universitária de professoras. 2. Educação Infantil. 3. Creche. I. Título.

CDD 370

ALESSANDRA GONDIM RIBEIRO

**AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FACED/UFC PARA AS PRÁTICAS DOCENTES DE
CUIDADO/EDUCAÇÃO NA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 21/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A todas as crianças bem pequenas com as
quais compartilhei o percurso desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

“E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar” (Milton Nascimento)

Como diz Vinícius de Moraes, a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros. Sou grata à vida por todos os (des)encontros que me trouxeram até aqui, pelas aprendizagens, pelos momentos alegres e também pelos tristes, por todos os que ficaram e pelos que se foram. Cada um desses momentos e dessas pessoas levaram e trouxeram histórias, cheiros, sons, memórias, sabores, afetos, que fizeram [e tem feito!] essa passagem valer a pena.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por tudo.

Aos meus pais, Débora e Cesar, pelos cuidados, pela dedicação, pela força e por todos os ensinamentos. Aos meus queridos irmãos, Valeska e Cesar Filho, meus grandes parceiros, aqueles que me apóiam indefinidamente. Agradeço por serem pacientes e por compreenderem minhas ausências. Sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui!

Ao meu fiel companheiro de quatro patas, Pipo, pela companhia em todos os momentos, por seu intenso e sincero carinho e pelo afeto em todas as madrugadas em claro que estive comigo, enquanto dedicava-me à escrita desta dissertação.

À querida professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pelas orientações, pela partilha e pela amizade. Sou muito grata pela oportunidade que tive de estar ao seu lado nesse percurso, por ter aprendido com você tantas coisas sobre a docência, sobre a educação infantil e sobre a vida.

Às professoras Sílvia Helena Vieira Cruz e Tacyana Karla Gomes Ramos, que aceitaram, com grande delicadeza, contribuir com a construção deste trabalho. Agradeço pela atenção dispensada e pelas generosas participações em minha banca de qualificação e de defesa.

Às professoras, crianças e assistentes das instituições de educação infantil nas quais desenvolvi a pesquisa. Sou grata pela confiança e disponibilidade!

Ao meu amigo Pedro, pelo apoio, pelos cuidados, pelas descobertas e por caminhar ao meu lado nos momentos em que tudo parecia turvo. Agradeço, sinceramente, ao meu companheiro de (des)construção desde a Licenciatura em Pedagogia.

Ao Higor, por se fazer presente mesmo na ausência, sou grata pelas transformações, pelo desejo de mudar as coisas e pelas aprendizagens.

Ao Carlos, pela sincera amizade, pela escuta e por ter me incentivado a não desistir!

À querida Rosa (*in memoriam*), pela sua amizade pura e sincera. Sou muito grata por ter lhe conhecido.

À minha avó Nenzita (*in memoriam*), pelo exemplo de força e de garra em todos os momentos da vida.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos os professores e professoras que marcaram a minha passagem desde a educação infantil até a graduação e o curso de mestrado na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A todos vocês, com todo meu amor, agradeço profundamente.

“Sonho que se sonha só, é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas)

RESUMO

Esta dissertação resulta de um estudo qualitativo que buscou, principalmente, analisar a influência da formação universitária em Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas docentes de cuidado/educação com crianças bem pequenas no contexto da creche. Além disso, objetivou identificar as concepções das professoras de creche sobre as práticas de cuidado/educação; analisar os saberes oriundos da formação universitária mobilizados pelas docentes em suas ações com as crianças bem pequenas; e investigar as perspectivas das professoras sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche. A investigação foi subsidiada, essencialmente, pelos estudos de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013; 2018); Kishimoto (1999; 2011); Haddad (1997; 1996); Machado (1998) e Tronto (2007) que tratam sobre a formação inicial universitária de professoras da educação infantil. Para a construção dos dados, foram utilizadas as técnicas de entrevistas semiestruturada e de explicitação, videogravação, observação, autoscopia e consulta documental, das quais participaram duas professoras de creche, responsáveis por agrupamentos de crianças com dois e três anos de idade. Os registros foram realizados com o uso de diário de campo, gravador de voz, notas e câmera de vídeo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as professoras: compreendem que há ações ligadas predominantemente ao corpo e ao atendimento das necessidades fisiológicas, sendo estas rotuladas como “cuidado”, e ações tidas como pedagógicas, ligadas sobretudo à cognição e designadas como “educação”, considerando, portanto, a possibilidade de ora cuidar, ora educar; concebem o “cuidado” como mero trabalho braçal, atrelado à perspectiva instrumental (DALBOSCO, 2006), e a “educação” como algo restrito à instrução, ao ensino e à transmissão de informações. Nas práticas realizadas por essas profissionais foram identificados saberes - decorrentes de seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais - oriundos de três categorias: I) da experiência; II) da formação universitária e III) do cotidiano. A formação universitária, especificamente, parece “atravessar” as docentes de formas diferentes, o que foi visibilizado, sobretudo, pelas concepções de criança e de docência manifestadas por elas. Ao referirem-se ao curso de Pedagogia da FAGED/UFC, apontam os componentes curriculares obrigatórios da área de educação infantil — disciplinas e estágio — como influenciadores de suas práticas. Além disso, enfatizam o papel das professoras responsáveis pelas disciplinas da referida área para as suas aprendizagens ao longo da formação universitária. Ambas as docentes, no entanto, indicam um desencontro entre os saberes oriundos da formação universitária e aqueles mobilizados no cotidiano da instituição de educação infantil em que trabalham. Assim, o

exercício da docência foi apontado como a principal fonte de saberes para o desenvolvimento das práticas de cuidado/educação com as crianças bem pequenas. Os resultados denotam que a formação inicial universitária oferecida pelo curso de Pedagogia da FAGED/UFC encontra-se, ainda, distante de cumprir o seu objetivo de proporcionar o repertório de saberes amplos e específicos (SOUZA; KRAMER, 1992; CRUZ, 1996) necessários para que as professoras promovam práticas de cuidado/educação de qualidade com as crianças bem pequenas no contexto da creche. Mesmo que não fosse o seu propósito, a discussão da temática enfocada por esta pesquisa, ainda pouco explorada, poderá colaborar com a reflexão das docentes acerca do seu trabalho e impulsionar reflexões nas instituições formadoras sobre as repercussões dos seus subsídios para as práticas docentes de cuidado/educação nas creches.

Palavras-chave: Formação universitária de professoras. Educação Infantil. Creche. Cuidar/educar.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative study that aimed, mainly, to analyze the influence of FAGED/UFC's university education in Pedagogy for teaching practices of care/education with very young children in the context of daycare. Also, it aimed to identify the conceptions of daycare teachers about the practices of care/education; to analyze the knowledge coming from the university education mobilized by teachers in their actions with very young children, and to investigate the perspectives of teachers about the influence of university education for their practices of care/education in daycare. The investigation was subsidized, essentially, by the studies of Oliveira-Formosinho and Formosinho (2013; 2018); Kishimoto (1999; 2011); Haddad (1997; 1996); Machado (1998), and Tronto (2007) that deal with the initial university education of teachers of early childhood education. For the construction of the data, the techniques of semi-structured interviews and explanation, video recording, observation, autoscapy, and documentary consultation were utilized, in which two daycare teachers participated, responsible for groups of children with two and three years old. The records were made using a field journal, voice recorder, notes, and video camera. The results of the research showed that teachers: understand that there are actions strictly linked to the body and to meet physiological needs, which are labeled as "care", and actions taken as pedagogical, linked only to cognition and designated as "education", considering, therefore, the possibility of either caring or educating; conceive of "care" as mere manual labor, linked to the instrumental perspective (DALBOSCO, 2006), and "education" as something restricted to instruction, teaching, and the transmission of information. In the practices carried out by these professionals, knowledge was identified - deriving from their personal, academic, and professional careers - from three categories: I) from experience; II) from university education and III) from daily life. The university education, specifically, seems to "cross over" the teachers in different ways, which was made visible, above all, by their conceptions of children and teaching. When referring to the FAGED/UFC Pedagogy course, they point out the obligatory curricular components of the early childhood education area - subjects and internship - as influencing their practices. Besides, they emphasize the role of the teachers responsible for the disciplines in that area for their learning throughout their university education. Both teachers, however, indicate a mismatch between the knowledge coming from university education and that mobilized in the daily life of the institution of early childhood education in which they work. Thus, the teaching exercise was pointed out as the main source of knowledge for the development of care/education practices with very young children. The

results show that the initial university education offered by the FACED/UFC Pedagogy course is still far from fulfilling its objective of providing the repertoire of broad and specific knowledge (SOUZA; KRAMER, 1992; CRUZ, 1996) necessary for teachers to promote quality care/education practices with very young children in the context of daycare. . Even if it were not for its purpose, the discussion of the theme focused by this research, still little explored, could collaborate with the reflection of the teachers about their work and stimulate reflections in the formative institutions on the repercussions of their subsidies for the teaching practices of care/education in the day-care centers.

Keywords: University teacher training. Early childhood education. Daycare. Care/education.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-------------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 | Problematização..... | 23 |
| 1.2 | Objetivos da pesquisa..... | 28 |
| 1.3 | Envolvimento com a temática e os porquês da pesquisa: entre estudos, estágios e inquietações..... | 29 |
| 2 | O ESTADO DA ARTE..... | 37 |
| 2.1 | O que tem sido pesquisado sobre a formação universitária no âmbito nacional?..... | 38 |
| 2.2 | O que tem sido pesquisado sobre cuidado/educação no âmbito nacional?..... | 42 |
| 2.3 | O que tem sido pesquisado sobre cuidado/educação e a formação universitária no âmbito local?..... | 48 |
| 2.4 | O que tem sido pesquisado sobre a formação universitária e o cuidado/educação no âmbito internacional?..... | 50 |
| 3 | AS ESCOLHAS TEÓRICAS DA PESQUISA..... | 56 |
| 3.1 | Entre avanços, retrocessos e ambiguidades: aspectos históricos da formação docente e do atendimento em creches no Brasil..... | 56 |
| 3.2 | O trabalho docente com crianças bem pequenas: o cuidar/educar em foco..... | 68 |
| 3.4 | “Se formar e formar-se”: um olhar sobre os pontos de partida..... | 82 |
| 4 | O PERCURSO METODOLÓGICO..... | 88 |
| 4.1 | A natureza da pesquisa..... | 88 |
| 4.2 | Lócus do trabalho de campo e sujeitos da pesquisa..... | 91 |
| 4.2.1 | <i>“Aqui não é aquele colorido da faculdade”: desafios para a definição do lócus e dos sujeitos da pesquisa.....</i> | <i>95</i> |
| 4.3 | Técnicas de construção dos dados..... | 98 |
| 4.3.1 | <i>As entrevistas.....</i> | <i>99</i> |
| 4.3.2 | <i>“Dá pra cortar, né?”: o uso da videogravação e a observação no lócus de pesquisa.....</i> | <i>102</i> |
| 4.3.3 | <i>A autoscopia.....</i> | <i>106</i> |
| 4.3.4 | <i>Consulta documental.....</i> | <i>109</i> |
| 4.4 | Análise dos dados..... | 109 |
| 4.5 | Questões éticas da pesquisa..... | 110 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5 | OS CONTEXTOS PESQUISADOS..... | 112 |
| 5.1 | CEI Henri Wallon..... | 112 |
| 5.1.1 | <i>Informações gerais sobre a professora e sua perspectiva sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche...</i> | 131 |
| 5.1.2 | <i>A Proposta Pedagógica do CEI Henri Wallon e o cuidar/educar.....</i> | 136 |
| 5.1.3 | <i>A organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Henri Wallon.....</i> | 139 |
| 5.1.3.1 | <i>Entrada e saída no CEI: encontros com as famílias e “acolhida”.....</i> | 140 |
| 5.1.3.2 | <i>A troca de roupa.....</i> | 143 |
| 5.1.3.3 | <i>As refeições.....</i> | 144 |
| 5.1.3.4 | <i>A “brinquedoteca”.....</i> | 147 |
| 5.1.3.5 | <i>O banho.....</i> | 148 |
| 5.1.3.6 | <i>A hora do descanso.....</i> | 149 |
| 5.1.3.7 | <i>As atividades “pedagógicas”.....</i> | 151 |
| 5.2 | CEI Quintal Divertido..... | 152 |
| 5.2.1 | <i>Informações gerais sobre a professora.....</i> | 164 |
| 5.2.2 | <i>A Proposta Pedagógica do CEI Quintal Divertido e o cuidar/educar.....</i> | 167 |
| 5.2.3 | <i>A organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Quintal Divertido.....</i> | 168 |
| 5.2.3.1 | <i>Entrada e saída no CEI: encontros com as famílias e acolhida.....</i> | 169 |
| 5.2.3.2 | <i>O banho e a troca de roupa.....</i> | 170 |
| 5.2.3.3 | <i>As refeições.....</i> | 172 |
| 5.2.3.4 | <i>O parque.....</i> | 173 |
| 5.2.3.5 | <i>As atividades “pedagógicas”.....</i> | 174 |
| 5.2.3.6 | <i>A hora do descanso.....</i> | 176 |
| 5.3 | O que nos disse a organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Henri Wallon e no CEI Quintal Divertido?..... | 177 |
| 6 | A FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA E O CUIDAR/EDUCAR: CONCEPÇÕES, SABERES E INFLUÊNCIAS..... | 180 |
| 6.1 | “Não faço porque entendo que não é o meu papel”: as concepções docentes sobre o cuidar/educar..... | 181 |
| 6.2 | “Porque teoria é fácil, bebê...”: os saberes docentes mobilizados nas práticas de cuidado/educação..... | 191 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.3 | “Sabe quando você vai passando no automático?”: as percepções docentes acerca das influências da formação universitária..... | 203 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 218 |
| | REFERÊNCIAS..... | 229 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DE CRECHE..... | 258 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 262 |
| | APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA DOS AGRUPAMENTOS DE CRECHE..... | 265 |
| | APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ORIENTAR AS SESSÕES DE AUTOSCOPIA..... | 267 |
| | APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA..... | 268 |
| | APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA..... | 269 |
| | APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A FAMÍLIA..... | 273 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a formação inicial universitária de professoras¹ de creche² e a sua influência para o desenvolvimento das práticas de cuidado/educação³.

De acordo com o Art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, na redação dada pela lei nº 13.415, de 2017:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Dessa forma, para o exercício do magistério na educação infantil, admite-se a formação em nível superior, oferecida por Universidades e Institutos Superiores e, também, como formação mínima, aquela realizada em nível médio, na modalidade Normal. Porém, neste estudo, foi investigada, especificamente, a formação inicial universitária, que representa um importante avanço para a constituição da profissionalidade⁴ docente na educação infantil.

A expressão “formação inicial *universitária*”⁵ refere-se à formação em nível superior, oferecida pelas Universidades, sendo empregada, nesta pesquisa, com intuito de reafirmar que esta não é, na verdade, uma formação *inicial*, pois, “a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 9). Nesse sentido, Gomes (2009, p. 68) enfatiza que:

[...] o estudante não está sendo iniciado na educação ao adentrar no ensino superior, pois traz em sua experiência estudantil, construída desde o primeiro dia em que pisou em uma escola, marcas que muito contribuem para as significações e as produções de sentido do que é ser educador.

-
- 1 Opta-se pela utilização do termo “professoras”, pois, a maior parte dos docentes que atua na educação infantil são mulheres.
 - 2 Nesse recorte da creche estão incluídas, legalmente, crianças de 0 a 3 anos, porém, neste estudo, faz-se referência apenas àquelas a partir de um ano de idade, tendo em vista que, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, onde foi realizada esta pesquisa, não há atendimento para crianças menores de um ano, desrespeitando o direito dos sujeitos dessa faixa etária, residentes nesse município, a terem acesso à educação pública.
 - 3 Utiliza-se, neste trabalho, ambas as palavras justapostas (cuidado/educação) com o intuito de reforçar que se tratam de ações profundamente entrelaçadas. Compreende-se, ainda, que a definição de “binômio” com o emprego das duas separadamente (“cuidar” e “educar”; “cuidado” e “educação”) denota uma compreensão de que são práticas distintas que podem ou não estar vinculadas.
 - 4 Neste trabalho, partilha-se da compreensão de Oliveira-Formosinho (2000) sobre a profissionalidade docente. A autora explica que “o conceito de *profissionalidade* diz respeito à ação 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” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, p.154, 2000, grifos da autora).
 - 5 Formosinho (2009), ao referir-se sobre o fenômeno de *universitarização* da formação docente, inclui tanto as Universidades quanto as Escolas Superiores de Educação, presentes no contexto de Portugal, porém, o sentido da expressão empregada neste trabalho envolve apenas as Universidades.

Sobre as práticas de cuidado/educação, partilha-se da perspectiva de autores (CAMPOS, 1994; HADDAD, 1997; MARANHÃO, 1998; OLIVEIRA, 2010; TIRIBA, 2005; TRONTO, 2007) que têm uma compreensão ampla e integrada sobre essas ações. Cuidar/educar são práticas inerentes às relações no interior das instituições de educação infantil, assim, tudo o que se pretende (ou não) para o desenvolvimento integral das crianças tem o cuidar/educar como pressuposto, isso porque “não é possível educar, sem cuidar não só no contexto do trabalho com as crianças pequenas, mas em qualquer espaço de formação humana” (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

Mesmo em um contexto de atendimento à primeira infância em que os direitos éticos, estéticos e/ou políticos das crianças são desrespeitados, também ocorrem práticas de cuidado/educação, pois, “no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação [e de cuidado] — seja ela boa ou ruim para as crianças que a recebe” (KUHLMANN JR., 1998, p. 208). Sob essa perspectiva, portanto, é inconcebível segmentar tais dimensões.

A respeito do sentido dessas ações, é de grande importância frisar que o cuidado não diz respeito, exclusivamente, às práticas relacionadas à higiene, à alimentação etc. Cuidar implica atenção e escuta, sendo, portanto, “um modo alternativo de estar com as crianças, percebê-las e afetá-las” (GUIMARÃES, 2011, p. 43). Numa perspectiva ética, consiste na “promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade” (*Ibid.*, p. 41), o que implica uma atitude solícita, atenciosa e preocupada. Isso ocorre, consoante Boff, quando “a pessoa sai de si e centra-se no outro” (1999, p. 91), o que é essencial para a prática docente na primeira etapa da educação básica, que tem a criança como o centro de todo o planejamento curricular (BRASIL, 2009a).

O cuidado compreende tanto o atendimento às necessidades fisiológicas (alimentação, banho, troca de fraldas etc.), como também o reconhecimento das potencialidades das crianças bem pequenas⁶, o respeito pelos diferentes ritmos e pelas especificidades, a ampliação dos repertórios (linguagens, brincadeiras, cognição etc.), a escuta e a observação atenta, a organização dos espaços etc., o que, na verdade, também se refere à educação, pois, nessas práticas realizadas, as crianças aprendem e se desenvolvem.

Assim, compreende-se, também, que a educação não diz respeito, exclusivamente, à cognição, conforme explicam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 42):

6 A nomenclatura utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define: bebês - 0 a 18 meses; crianças bem pequenas - 18 meses a 3 anos e crianças pequenas - 4 a 5 anos, porém, neste estudo, faz-se uso da expressão “crianças bem pequenas” para fazer referência às crianças de um, dois e três anos.

Educação de bebês e crianças significa que adultos cuidadosos, respeitosos e que assumem posturas consistentes atende às necessidades das crianças adaptando-as às suas habilidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que apoiam as crianças em suas explorações, descobertas, construções de relações e resoluções de problemas.

Assim, ambas as dimensões, — cuidado/educação —, devem ser percebidas de modo integrado, já que não é possível separar ou fazer escolhas entre razão e emoção; corpo e mente; cuidado e educação. As crianças são sujeitos inteiros e as práticas desenvolvidas com elas “envolvem, necessariamente, conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 64).

Vivenciar, separadamente, “cuidado” e “educação” é algo inviável, uma “opção ilusória” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003) que perde de vista como as crianças aprendem e se desenvolvem, pois, assim como explica Bazílio e Kramer (2003, p. 64), “o cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com falta de liberdade”. Ao contrário disso, DeVries *et al.* (2004), explicam que promover a construção de conhecimentos é importante e necessário, para tanto, evidencia-se o papel fundamental que as professoras exercem no cotidiano das instituições de educação infantil no incentivo à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Montenegro (2001) investigou, profundamente, a origem etimológica de tais palavras (“cuidado” e “educação”) e descobriu que, no princípio, cuidar e pensar tinham significados equivalentes. Com sua origem no latim, *cuidare* e *cogitare*, possuíam a mesma definição e referiam-se à inteligência, à vontade, aos pensamentos e aos sentimentos. No mesmo sentido, Guimarães (2011, p. 48) explica:

Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Como já foi apontado por meio do estudo de Montenegro (2005), cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar. De fato, seria possível acompanhar o outro sem considerá-lo e estar atento a ele?

Diante disso, seria possível, por exemplo, suprimir a palavra “cuidado”, empregando apenas “educação” e vice-versa. Porém, com o intuito de reafirmar a relação intrínseca entre essas dimensões, utiliza-se ambas — cuidado/educação —, assumindo, por isso, a possibilidade de parecer redundante em certos momentos. Para Azevedo (2013) é relevante manter em conjunto as palavras cuidado/educação, pois, empregá-las,

simultaneamente, é um modo de explicitar o papel da educação infantil e, também, de buscar superar concepções⁷ dissociadas sobre essas práticas.

Boff (1999) aponta que o cuidado é essencial, pois, “se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela [a ação] sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado” (p. 34). Por isso, mesmo que haja a intenção, o cuidado não pode ser completamente suprimido ou descartado, o que é evidenciado, por exemplo, no histórico das instituições de educação infantil que buscaram superar, equivocadamente, o atendimento de caráter assistencialista. Vale salientar, porém, que há diferentes modos de cuidar, pois, “a maneira como a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem ou não coincidir com os valores do projeto educacional da creche” (MONTENEGRO, 2005, p. 96).

Nas primeiras creches, que surgiram com o intuito de prestar assistência à “infância desvalida ou moral e materialmente abandonada” (CRUZ, 2000; KUHLMANN JR., 2002), evidencia-se a intenção de prestar atendimento apenas às necessidades fisiológicas, oferecendo algo “pobre para os pobres”, direcionando as práticas, unicamente, para a higiene, alimentação e para a promoção de saúde.

Conforme explica Kuhlmann Jr. (1998), com o intuito de superar essa concepção de atendimento, em que se promovia uma *educação para a submissão*⁸, a assistência passou a ser vista como o oposto de educação e, com isso, “renovou-se [...] um modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças” (p. 206). Ao negar a assistência com o intuito de tornarem-se “educacionais”, inevitavelmente, permaneceram *cuidando/educando* concomitantemente, ainda que não fosse esta a intenção.

Tronto (1993)⁹ concebe o cuidado como universal, inerente à condição humana, portanto, quaisquer que seja o contexto ou a faixa etária, os indivíduos apresentam necessidade de experiências de cuidados. Porém, os bebês¹⁰ e as crianças bem pequenas, como sujeitos caracterizadamente vulneráveis, demandam cuidados mais diretos e específicos, pois, conforme assevera Bazílio e Kramer (2003, p. 77, grifos das autoras):

Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem a sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que

7 Entende-se neste trabalho que o conceito de *concepções* “sugere uma variedade de dimensões possíveis para descrever o que pensam os sujeitos” (CRUZ, 2007, p. 29).

8 No terceiro capítulo é discutido de modo mais aprofundado o atendimento de caráter assistencialista.

9 Nos excertos que se referem às ideias de Tronto (1993) será empregado apenas o termo “cuidado”, conforme utilizado pela autora, para referir-se tanto à ação quanto às subjetividades.

10 Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a faixa etária dos bebês compreende de 0 a 18 meses.

são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou devemos cuidar!

Dessa forma, se deve sempre cuidar do outro, mas nem sempre isso é feito. Mesmo que cuidado/educação permaneçam aglutinados, Boff (1999) constata a existência do que ele denomina de “fenômeno do descuido” que significa, na verdade, a negação do cuidado, o descaso com o outro. No contexto da educação infantil, tal fenômeno revela-se, por exemplo, na negação dos direitos da criança à proteção, à saúde, à brincadeira etc.

No âmbito legal cuidado/educação também estão presentes. Desde a Constituição Federal de 1988, foi reconhecido, legalmente, o direito das crianças de zero a seis anos à educação. Mais tarde, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDB, em 1996, reafirmaram o direito das crianças à educação e definiram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

A partir desses marcos regulatórios vêm sendo elaborados novas resoluções, propostas, documentos oficiais etc., que se referem, especificamente, à educação infantil, com o intuito de reiterar os direitos das crianças, de apontar caminhos para o trabalho docente nessa etapa e, também, com o objetivo de basilar as propostas curriculares das instituições de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaboradas em 1999 e reformuladas em 2009, determinam, dentre vários aspectos, no Art. 7º, inciso II, que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de complementar, com a família, a educação/cuidado das crianças.

O documento oficial “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009c) de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, em sua segunda versão¹¹, trata de princípios que devem ser observados no atendimento às crianças de zero a seis anos¹². O texto do documento tem a qualidade da educação/cuidado como ponto fulcral, pondo em relevo a importância de se assegurar os direitos éticos, estéticos e políticos das crianças. Especialmente, sobre *cuidado/educação*, ressalta que “o programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada

11 O documento possui duas versões, a primeira publicada em 1995, antes da promulgação da LDB/96, e a segunda, em 2009. Ambas possuem o mesmo conteúdo, com alterações relacionadas apenas ao *layout* do documento.

12 Ambas as versões, de 1995 e de 2009, focalizam o atendimento em creche para crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, na sua primeira versão e, também, na segunda, a definição de creche que permeia o documento está em desacordo com a faixa etária definida pela LDB/96 que estabelece, no Art. 3, que as creches são responsáveis pelo atendimento de crianças até os três anos de idade e as pré-escolas pelo atendimento às crianças de quatro a seis anos.

visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2009c, p. 34).

Na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 10), também é enfatizada a indissociabilidade das práticas de cuidado/educação, ao se apontar, como um dos principais objetivos da primeira etapa da educação básica, o “[...] fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças”.

Na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (FORTALEZA, 2016), é destacada que a formação integral da criança deve ser promovida a partir de práticas que integrem cuidado/educação.

Na Resolução nº 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que determina as normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, no 4º parágrafo do Art. 22, é destacado que as práticas de *cuidado/educação* estão imbricadas, já que o papel da professora é “[...] garantir o bem-estar e promover o crescimento, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças sob a sua responsabilidade, atendendo as suas necessidades de nutrição, higiene, descanso, brincadeiras, interação [...]” (FORTALEZA, 2010, p. 6).

De modo geral, a legislação e os documentos oficiais alusivos à educação infantil se referem ao cuidado/educação como direito da criança e destacam que essas práticas devem ser pensadas considerando o seu caráter ético e humano. Os cuidados com o corpo, a alimentação, a higiene, a manutenção do bem-estar da criança, etc. estão relacionadas ao respeito pela sua dignidade e pelos seus direitos em ser acolhida, protegida e atendida de forma adequada, além de serem partes integrantes das experiências fundamentais que devem ser promovidas na primeira etapa da educação básica.

Mesmo com a crescente discussão sobre cuidar/educar que, aos poucos, vem sendo oficializada na legislação e nos documentos, ainda se evidenciam sérias contradições no contexto da educação pública municipal de Fortaleza, como a criação do cargo de assistentes da educação infantil, pela Lei Complementar Municipal nº 0150, de 28 de junho de 2013. Esse cargo está incluído no núcleo de Atividades de Apoio à Docência, sendo descrito como um profissional de apoio técnico-pedagógico aos professores, com atribuições pouco claras que se configuram como uma pretensa segmentação das crianças bem pequenas, entre o seu corpo e os seus processos cognitivos.

De acordo com o que está previsto no Edital nº 53/2014 (FORTALEZA, 2014), as assistentes da educação infantil deverão realizar, em parceria com o professor, procedimentos de cuidados das crianças referentes à higiene pessoal, saúde, sono, alimentação e segurança. Tais atribuições refletem, por sua vez, que as práticas sociais mais relacionadas aos conhecimentos cotidianos (banho, troca de fraldas, repouso e descanso etc.) têm sua importância pouco reconhecida no contexto da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por isso, comumente, são aquelas terceirizadas, consideradas como de menor prestígio, mesmo constituindo-se, também, como ricas possibilidades de inserção na cultura e de ampliação dos repertórios.

A terceirização dos cuidados, segundo Tronto (1993), é um fato presente em toda a história das sociedades ocidentais. A autora ressalta, ainda, que ao longo da história, ocorre a transferência dessas atividades para sujeitos considerados à margem da sociedade, como os escravos, os pobres etc.

Para a primeira infância, as práticas de cuidado/educação relacionadas, especificamente, as suas vulnerabilidades, constituem-se como aspectos basilares em seu desenvolvimento, principalmente, no que se refere à constituição das bases emocionais. Nos momentos de troca de fraldas, por exemplo, quando a criança tem a atenção direta do outro para si, é estabelecido um vínculo que favorece a constituição de um ambiente acolhedor, seguro e estável, no qual a criança constrói a sua identidade, a compreensão de si e do outro e desenvolve a sua autonomia (PIKLER, 1940, *apud* MORAES, 2011).

A relevância das experiências de atenção pessoal para o desenvolvimento infantil reafirma a necessidade de compreender o cuidar/educar e fortalece a imprescindibilidade de que o trabalho docente na primeira etapa da educação básica seja planejado (OSTETTO, 1997; 2000), intencional (BARBOSA; HORN, 2001), contextualizado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) e de boa qualidade (ZABALZA, 1998), ou seja, que considere e respeite as necessidades, as especificidades e as potencialidades das crianças, visando o seu desenvolvimento integral.

O atendimento às crianças com tais características exige saberes específicos daqueles que exercem o magistério na educação infantil. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2001) aponta que o papel dos professores nesta etapa diferencia-se do papel dos outros professores em muitos aspectos. Um dos fatores que justificam essas diferenças são as especificidades das crianças bem pequenas, que fazem com que a professora assuma amplas e complexas responsabilidades, já que “a infância é um período de realização afectiva, sócio-

relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da pessoa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 87).

Nesse sentido, Silva (2016, p. 66) explicita que:

[...] quanto menor é a criança, mais sua experiência é vivida de forma global [...] Assim, ao mesmo tempo que a professora consola uma criança que chora diante da separação da mãe, no início da jornada na instituição de Educação Infantil, ela a ajuda a se tornar mais segura e a internalizar e compreender o transcurso do tempo até que a mãe volte para buscá-la ao final do dia.

Por isso, é de grande importância que a professora de educação infantil “tenha clara intenção educativa, que seja capaz de perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas de “cuidado” é, ao mesmo tempo, educativa e vice-versa” (AZEVEDO, 2013, p. 167).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) apontam, sob a perspectiva da Pedagogia em Participação, que a docência com a primeira infância ocorre em um espaço com *movimento triangular*, que envolve práticas, saberes e teorias, portanto, os saberes pedagógicos não têm limites bem definidos e, essencialmente, encontram-se integrados a diversos campos do conhecimento.

Assim, além de compreender a inteireza das crianças, para conceber o cuidar/educar é imprescindível a superação de concepções e valores arraigados, como a polarização entre corpo e mente, e o desprestígio das ações relacionadas aos conhecimentos cotidianos.

1.1 Problematização

Ao longo do meu percurso acadêmico e profissional pude perceber que, cada vez mais, tem sido difundido, entre professoras de creche, o discurso de que cuidado/educação são dimensões indissociáveis.

Admitir, em seus discursos, a indissociabilidade do cuidar/educar é um importante passo para essas profissionais que atuam diretamente com a primeira infância refletirem sobre o trabalho realizado. No entanto, isso não se mostra suficiente, já que existe um longo percurso entre o que é dito e o que de fato é compreendido e vivenciado no cotidiano da instituição de educação infantil.

Ao aprofundar-me nesta questão, em pesquisa anterior¹³, pude observar que, ao mesmo tempo, em que as professoras admitiam, em suas falas, que cuidado/educação não se separam, em suas interações com as crianças pareciam conceber uma possível segmentação e até mesmo uma hierarquia entre essas dimensões.

Foram reveladas inconsistências no atendimento às crianças bem pequenas, principalmente, a despeito do cuidar/educar, compreendido e praticado de modo pouco adequado, pois, havia uma rígida divisão de tarefas entre professoras e assistentes, que concebiam a possibilidade de ora cuidar, ora educar. A atuação das profissionais, durante toda a rotina, pautava-se numa *pseudosseparação*¹⁴, ou seja, uma série de tentativas de dissociar suas práticas e fragmentar as crianças bem pequenas.

As atividades “de educação” eram concebidas pelas profissionais como as práticas centradas nas professoras que geravam produtos como pinturas e desenhos, sendo realizadas de modo descontextualizado e estanque, ou seja, desconsiderando os interesses e as necessidades das crianças com os seus tempos rigidamente definidos. Nessa perspectiva, Martín (1996, p. 54, *apud* BARBOSA, 2006, p. 148) aponta que “as crianças precisam de momentos fixos em sua seqüência, mas não rígidos em sua duração, já que a obsessão por esta rigidez lhe prejudica tanto ou mais que a carência de seqüências estáveis”.

Por outro lado, as assistentes, que se intitulavam responsáveis pelo “cuidar”, compreendiam essa dimensão como mero atendimento às necessidades biológicas das crianças (alimentação, troca de fraldas, banho, higiene etc.), realizando tais atividades de modo mecânico e impessoal, ou seja, sem realizar trocas verbais e sem dirigir o olhar para as crianças. Nesse sentido, conforme Hevesi (2011, p. 86, *apud* CAVALHEIRO; DRECHSLER; FOCHI, 2016, p. 301), é necessário “tratar a criança não como um objeto, mas como um ser humano vivo e aceitar como possibilidade a ideia de cooperar com a criança”.

Ao expressar suas concepções sobre cuidar/educar, as professoras revelaram atribuir um sentido escolarizante a essas práticas, admitindo que a (inter)relação entre cuidado/educação dá-se apenas nos momentos de atenção pessoal, higiene etc., em que “ensinam” algo para a criança, por exemplo, durante o banho explicitam os nomes das partes do corpo ou durante as refeições informam as propriedades dos alimentos.

13 Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Ceará no ano de 2017, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristiane Amorim Martins, intitulado: “A professora e a assistente no contexto da creche: as práticas de cuidado e educação”.

14 Não existe uma separação de fato, pois, cuidar/educar permanecem inter-relacionados. Esta relação indissociável deve-se ao fato de que a criança é um sujeito global (DAY; GOFFIN, 1994, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), com especificidades e demandas que impedem a segmentação de suas dimensões.

Tanto as assistentes como as professoras pareciam partilhar a ideia de que as práticas relacionadas aos saberes cotidianos têm o menor valor, permanecendo, na maioria das vezes, sob a responsabilidade exclusiva das assistentes, assim como, as atividades relacionadas aos conhecimentos científicos, consideradas de maior prestígio por ambas, eram realizadas, unicamente, pelas professoras.

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2009) explicitam que existem diversas formas de conhecimento, porém, o conhecimento científico é aquele em que, geralmente, nos centramos em nossos estudos, na elaboração dos currículos e dos documentos legais e oficiais referentes à educação infantil. Enquanto isso, permanecem esquecidos e/ou desvalorizados os saberes cotidianos, que são “os conhecimentos da experiência, do corpo, da cultura, da vida” (p. 26).

Os conhecimentos cotidianos e científicos, apesar de estarem intimamente relacionados, são postos em diferentes patamares, ignorando, por exemplo, a própria origem e legitimação dos conhecimentos científicos, que têm suas bases na cultura popular. Especificamente, na educação infantil, essa equivocada hierarquização entre as formas de conhecimento contradizem as especificidades das crianças bem pequenas e o modo como elas aprendem e se desenvolvem.

Por fim, concluo que o estudo nesse *microssistema*¹⁵ evidenciou diversas questões problemáticas a respeito do cuidar/educar (segmentação das práticas de *cuidado/educação*, concepções escolarizantes sobre “educar” e reducionistas sobre “cuidar”, relações hierarquizadas entre professoras e assistentes etc.), porém, não as explicou de fato.

Por essa razão, surgiu a necessidade de ampliar o olhar sobre essa realidade, utilizando-me da perspectiva de Urie Bronfenbrenner (1996), em sua teoria ecológica, sobre as propriedades do ambiente. A partir da perspectiva do autor, pude analisar que as profissionais investigadas, professoras e assistentes, estavam interconectadas com outro ambiente que influenciava, diretamente, suas concepções e práticas: as instituições de formação inicial universitária.

Além dessas observações sobre as inconsistências no atendimento às crianças bem pequenas, durante conversas informais nessa e em outras instituições públicas e privadas de educação infantil, pude ouvir professoras afirmando, em tom de desabafo, que, em sua formação inicial universitária, estudaram “*o que fica no papel*”, como se, em suas concepções,

15 O nível mais interno, o *microssistema*, é compreendido como o ambiente mais imediato, o mais próximo dos sujeitos. Ver a esse respeito: BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* – Artes Médicas, 1996.

houvesse os conhecimentos teóricos, “*que ficam no papel*”, e os conhecimentos práticos, que em nada se relacionam com os primeiros.

Diante disso, surgiu o questionamento central desta pesquisa: afinal, qual a influência da formação inicial universitária no curso de Pedagogia para as práticas docentes de cuidado/educação com as crianças bem pequenas na creche?

Gomes (2009) aponta que nos cursos de formação de professores em nível superior existe uma tendência de pôr em segundo plano a dimensão prática, sendo priorizada a teorização¹⁶. Para Tardif (2012, p. 53), por sua vez, os saberes docentes são fortemente influenciados pelas experiências práticas, pois:

[...] provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), “saber *sobre* é diferente de *saber como*” (p. 14), ou seja, “saber sobre” significa ser capaz de teorizar, de desenvolver no plano das ideias determinada questão. Já, “saber como”, implica uma operação, uma mobilização dos saberes construídos. As autoras apontam, ainda, que os conhecimentos teóricos desacompanhados das habilidades práticas, podem recair em uma prática docente inconsistente e pouco eficaz, pois, “mesmo aqueles que entendem consideravelmente de bebês e crianças enfrentam dificuldades” já que “conhecimento não necessariamente gera habilidades” (*Ibid.*, p. 14).

Ainda sobre a formação de professoras para o atendimento de crianças bem pequenas, Machado (1998) explica que são requisitos indispensáveis para essas profissionais a construção de um repertório de **conhecimentos, habilidades e valores**.

Os **conhecimentos** são os saberes que compõem a formação ampla e a específica, direcionados tanto para a atuação junto às crianças, quanto para a qualificação docente (MACHADO, 1998).

De acordo com Souza e Kramer (1992), os conhecimentos podem ser gerais ou específicos. Os gerais referem-se aos saberes científicos, aqueles sistematizados ao longo da história, como os conhecimentos da área da matemática, ciências, artes, geografia etc. Os específicos são os saberes necessários para o manejo das particularidades da docência na educação infantil, como os conhecimentos da área da saúde, psicologia, linguagem etc.

16 Neste trabalho, entende-se “teorização” como o que Vygotsky (1988) denominou de “verbalismo vazio”, que é uma repetição de palavras esvaziada de sentido, desacompanhada de uma compreensão real dos conceitos.

Cruz (1996), assim como as referidas autoras, também subdivide os conhecimentos em dois grupos, amplo e específico, porém, a autora contempla outros relevantes saberes para a formação docente. Os conhecimentos referentes à formação ampla tratam da criança, da sua família e dos elementos que permeiam esses sujeitos, como os costumes, o contexto cultural e social, o desenvolvimento infantil etc. Já os conhecimentos da formação específica dizem respeito à legislação, ao planejamento, aos primeiros socorros, à organização do tempo, dos espaços e dos materiais etc.

As **habilidades** são competências que, alicerçadas pelos conhecimentos, permitem o trabalho concreto com as crianças bem pequenas. São exemplos de habilidades imprescindíveis para o repertório das professoras de educação infantil: a capacidade de representar e compreender diferentes linguagens expressivas, a comunicação com as crianças e com as famílias, a observação etc. (MACHADO, 1998).

Tais habilidades são demandadas no cotidiano, na corporeidade das ações, de modo intenso e multifacetado. Nessa perspectiva, Machado (1998, p. 66) ilustra que “para o trabalho com bebês, por exemplo, não basta saber como se deve trocar uma fralda apenas no plano teórico. É necessário saber trocar a fralda de um bebê, concretamente, enquanto ele chora ou ri, esperneia ou se mantém passivo”.

Os **valores** podem ser compreendidos como crenças e/ou concepções que influenciam, direta ou indiretamente, o trabalho docente, por exemplo, os valores de justiça, solidariedade, reconhecimento das diferenças etc. (MACHADO, 1998).

Esses valores são importantes elementos para os repertórios de formação docente, pois, além de influenciarem as relações e as interações no cotidiano das instituições, também podem transformar (ou não) as práticas docentes. De acordo com Spodek (1988, *apud* MACHADO, 1998), as “teorias implícitas” podem ser desconstruídas e as práticas docentes podem ser transformadas se os conhecimentos são articulados aos valores e às crenças, ou seja, as repercussões dos conhecimentos para as práticas docentes estão atreladas aos valores construídos pelos sujeitos.

A partir da compreensão dos elementos primordiais para os repertórios formativos das professoras de educação infantil e da aliança entre os dois eixos centrais desta dissertação, o cuidar/educar e a formação inicial universitária em Pedagogia, outros questionamentos despontam:

1. Como as professoras entendem o **cuidar/educar**?

2. Que **saberes, oriundos da formação inicial universitária**, são mobilizados pelas professoras de creche nas práticas de cuidado/educação?
3. O que pensam as professoras de creche sobre a influência da sua **formação inicial universitária** para as práticas de cuidado/educação que desenvolvem com as crianças bem pequenas?

Os referidos questionamentos alicerçaram o desenvolvimento da presente pesquisa e apoiaram a elaboração dos objetivos que serão explicitados posteriormente.

1.2 Objetivos da pesquisa

Diante das questões norteadoras, mencionadas anteriormente, derivam-se os objetivos desta pesquisa. Neste sentido, ela teve como objetivos:

Geral

- Analisar a influência da formação inicial universitária presencial no curso de Pedagogia para as práticas docentes de cuidado/educação com crianças bem pequenas no contexto da creche.

Específicos

- Identificar as concepções das professoras de creche sobre as práticas de cuidado/educação;
- Analisar os saberes oriundos da formação universitária mobilizados pelas professoras de creche nas práticas docentes de cuidado/educação com crianças bem pequenas;
- Investigar as perspectivas das professoras sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche.

Na perspectiva de subsidiar a investigação, esta pesquisa foi realizada em diálogo com as escolhas teóricas, tendo como referência as perspectivas que consideram a criança como um sujeito global, dotado de agência pessoal, de especificidades e de potencialidades, e pensam o atendimento educacional nas creches como uma oportunidade para as crianças construir conhecimentos, subjetividades, relações e interpretações sobre o mundo e sobre o outro. Desse modo, foram utilizadas como bases teóricas, principalmente, as contribuições de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001; 2013; 2018) e Zabalza (1998).

A respeito do cuidar/educar foram apreciados os estudos de Boff (1999); Campos (1994); Dumont-Pena e Silva (2018); Gonzalez-Mena e Eyer (2014); Haddad (1997; 1996); Tiriba (2005); Tronto (2007). Além disso, a respeito da formação universitária para a docência na educação infantil, foram observadas as contribuições de Azevedo (2013); Formosinho (2009; 2011); Gomes (2009); Kishimoto (1999; 2011) e Machado (1998).

1.3 Envolvimento com a temática e os porquês da pesquisa: entre estudos, estágios e inquietações

Esta seção objetiva contextualizar o interesse pelo tema em questão. Neste sentido, o texto apresentado enfoca aspectos do percurso pessoal, acadêmico e profissional, registrando inquietações, experiências, emoções e razões que marcaram o envolvimento e a identificação com o tema da pesquisa.

Desde o início da minha vivência na educação formal, frequentei instituições deliberadamente tradicionais, daquelas em que “aprendemos” repetindo incansavelmente. Nessa dinâmica, obviamente, a professora ocupava uma posição central, a detentora dos conhecimentos, da autoridade e de todo o resto. Certamente, a vivência nesse meio apresentou influências sobre a constituição da minha personalidade, que se caracterizava, sobretudo, pela timidez e pela introversão. Nesse sentido, Cruz e Cruz (2017, p. 77) explicam que as experiências e as interações vivenciadas, especialmente durante a infância, “intervêm nos conhecimentos, nas atitudes e nos valores, inscrevem marcas na construção da consciência de si”.

Lembro-me de uma situação que vivenciei numa dessas instituições, quando ainda integrava o agrupamento que se chamava à época de “Alfabetização”. Era uma criança pequena que, nesse contexto autoritário, necessitava pedir permissão para fazer qualquer atividade e, para ir ao banheiro não era diferente, mesmo que a professora não me acompanhasse.

Certo dia, ao pedir para ir ao banheiro, a professora negou veemente. Ao apelar, explicando que estava, realmente, necessitando, a negativa permaneceu. Como a voz da professora era a única a ser ouvida nesse espaço, voltei para a minha cadeira e lá esperei, até que meu corpo não conseguiu mais se conter. Aliviei-me ali mesmo, ainda sentada na cadeira. Tenho vivas e fortes as lembranças do *mix* de sentimentos que me acometeram nessa situação: vergonha, medo, raiva etc.

Quase vinte anos após o fato ocorrido vejo-me recordando tal situação. Relembrar, melancolicamente, este momento depois de décadas da sua ocorrência, parece revelar algumas das repercussões do descuido, da negação do cuidado, mesmo que em situações pontuais, que podem parecer, na perspectiva da professora, como algo ínfimo, irrisório. Possivelmente, naquela época, a professora não se deu conta de que vários direitos me foram negados naquele momento e que uma mensagem bem clara, sobre quem detinha o poder, ecoou pela sala e imprimiu uma marca em minhas memórias.

Por esse ângulo, cabe refletir sobre tantas situações em que crianças, no contexto das instituições de educação infantil, têm as suas necessidades de diferentes ordens (afetivas, sociais, motoras etc.) postas em segundo plano ou mesmo desconsideradas, um dos motivos pelo qual se revela a imprescindibilidade de discutir, de pesquisar e de refletir acerca do cuidar/educar.

Durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia tive o contato com a realidade de diferentes creches, públicas e privadas, localizadas no município de Fortaleza. Nessas instituições pude perceber práticas que buscam dissociar o educar/cuidar, através de uma divisão de tarefas da rotina. Nessa dinâmica, a educação era compreendida sob a perspectiva escolarizante, tida como transmissão de conhecimentos, restrita à “hora da atividade”, que ficava sob a responsabilidade da professora. O cuidado, compreendido de modo estreito, referia-se apenas à dimensão fisiológica, sob a responsabilidade da assistente.

Logo no início do curso, houve o primeiro contato profissional com a realidade de uma instituição de educação infantil. Uma experiência de estágio, numa creche particular, na qual atuei em uma turma de Infantil 2¹⁷, com crianças de 2 anos de idade. Durante o estágio, atuei como auxiliar de sala, função conhecida na Rede Municipal de Fortaleza como assistente da educação infantil.

Válido ressaltar que essa experiência tratava-se não só da minha primeira atividade profissional, mas também do primeiro contato próximo com crianças bem pequenas. Trocar fraldas, compreender os diferentes choros, alimentar, dar colo etc., eram verdadeiras incógnitas para mim, não só no que se refere às habilidades, mas também no plano teórico. Pois, nesse período cursava os primeiros semestres do curso, que são voltados, sobretudo, para as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Antropologia etc., as quais fazem pouca ou nenhuma menção ao cuidado/educação de crianças.

17 Nomenclatura utilizada por muitas instituições que organizam os agrupamentos de crianças sob o critério da idade. Assim, o numeral corresponde à idade das crianças do agrupamento, ou seja: Infantil 1 - crianças com 1 ano; Infantil 2 - crianças com 2 anos e Infantil 3 - crianças com 3 anos.

As responsabilidades inerentes ao cargo em questão estavam relacionadas, principalmente, aos cuidados com o corpo, como o banho e a troca de fraldas. Além disso, também era responsável por organizar as agendas e as mochilas das crianças, transmitir os comunicados dos pais e auxiliar a professora na preparação de materiais diversos. Fato curioso é que certas atividades, como a escrita nas agendas das crianças e os recados, vez ou outra, eram realizados também pela professora, enquanto o banho e a troca de fraldas, em quaisquer circunstâncias, eram realizados por uma auxiliar, fosse ela do mesmo agrupamento ou não.

Em nenhum momento, mesmo que houvesse a necessidade, as atividades relacionadas aos cuidados físicos eram realizadas pela professora. Ela apenas orientava que essas ações terminassem o mais rápido possível, enquanto se ocupava, exclusivamente, das ações tidas por ela como “educacionais”, como “ensinar” as cores, os números e as formas geométricas. Evidentemente, os cuidados físicos não eram reconhecidos pela professora como partes integrantes da rotina e muito menos como experiências educativas sob a sua incumbência, como profissional responsável pelo agrupamento de crianças.

Além dessa experiência, outra ocasionada pelo Estágio Curricular na educação infantil, realizado em uma creche da Rede Municipal de Fortaleza, fez-me perceber práticas bem semelhantes àquela vivenciada anteriormente. Nesta creche também estava presente a figura da assistente, responsável, exclusivamente, pela higiene pessoal das crianças, apesar de possuir a mesma titulação da professora do agrupamento.

Durante a rotina, observei que as funções da professora e da assistente eram executadas de forma independente, separadas. Nos momentos em que a professora estava realizando atividades ditas por ela como educacionais, a assistente mantinha-se distante do grupo ou até fora da sala de atividades. E, em outros momentos, enquanto a assistente realizava a troca de fraldas, o banho etc., a professora ocupava-se de outras atividades, sem participar ou mesmo observar as práticas da assistente.

Durante esse período, pude vivenciar, novamente, a dinâmica do estágio, sob um olhar diferente, o que favoreceu a elaboração de novos questionamentos e impasses. A esse respeito, interessante destacar a perspectiva de Novaes (1998, *apud* SILVA, 2011) sobre o olhar:

[...] a diferença entre os vários modos de olhar para o mundo se produz pelo envolvimento e forma de participação daquele que olha com o acontecimento da visão. Entra em cena o sujeito, dono do olhar, pois nessas muitas maneiras de olhar há sempre um sujeito. Esse sujeito é situado no tempo e no espaço e o seu olhar, um olhar construído, educado, tanto na estética quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura (p. 7).

Assim, uma nova forma de envolvimento e participação em uma mesma experiência resulta em um *novo modo de olhar*, por isso, novos sentidos, novas interrogações etc. Em razão do ingresso no Programa de Iniciação à Docência (PID), pude vivenciar, novamente, a experiência do Estágio Curricular na educação infantil, porém, nessa ocasião, experienciei o estágio como monitora da turma.

A turma era composta por 14 estagiárias, todas mulheres, com perfis profissionais semelhantes; para a maior parte delas aquela seria a primeira experiência docente na educação infantil. Essa especificidade da turma, por sua vez, possibilitou a observação de um importante elemento que interfere na prática docente, porém, ainda pouco discutida: *a imagem de professor*.

De acordo com as falas registradas das estagiárias, integrantes da turma em questão, a profissão de professora de educação infantil tem pouco prestígio, principalmente, por ter o cuidar/educar como pressuposto fundamental. É o que parecem indicar os trechos a seguir:

Ana¹⁸: É como se você se menosprezasse, se você limpa, se você cuida. No sentido de que parece que nessa profissão as pessoas são inferiores. Quem cuida é quem não estuda, quem cuida é quem tem menos conhecimento.

Beatriz: [...] [O trabalho com crianças bem pequenas] se relaciona muito com essa história de ser babá, né? Vai ser professora? Vai ser babá? E principalmente quando é com os menores. Vai ser babá. (em fase de elaboração)¹⁹.

De modo semelhante às estagiárias, as profissionais que atuam nessa etapa da educação básica também apresentam um *rebaixamento de autoestima*, assim como explica Moraes *et al.* (2011, p. 22):

na grande maioria das escolas brasileiras, especialmente nas públicas, as educadoras de creches, responsáveis pelos cuidados das crianças de 0 a 3 anos apresentam lacunas em sua formação e são pouco valorizadas ou reconhecidas. Muitas acreditam que o que fazem não dignifica ninguém e apresentam rebaixamento de autoestima: “qualquer um pode trocar fralda ou alimentar uma criança”, dizem desconhecendo o real valor dessas ações e a tarefa de cuidar torna-se automática, os vínculos e a troca de afeto, esfacelados.

Após quatro anos de graduação, revivi tal dinâmica sob uma perspectiva diferente, agora como professora de um agrupamento de Infantil 3, em uma instituição privada. Assim como nas demais instituições mencionadas, essa também contava com a figura da auxiliar/assistente, porém, com algumas diferenças, a respeito da formação e das responsabilidades inerentes ao cargo.

¹⁸ Os nomes das estagiárias são fictícios.

¹⁹ As falas das estagiárias, registradas com o devido consentimento, foram motivadas por ocasião do estudo intitulado “O binômio em foco: uma experiência reflexiva sobre as práticas de cuidado e educação”, com a coautoria da Prof.^a Dr.^a Cristiane Amorim Martins.

Diferente dos outros, nesse contexto, não havia exigências com relação à formação da assistente, que era contratada, oficialmente, como profissional de serviços gerais. Estavam entre as suas atribuições, tanto a higiene das crianças, quanto a limpeza da sala e dos outros espaços da instituição no contraturno.

As práticas docentes eram definidas por um cronograma com horários fixos que contemplavam todo o período de permanência das crianças na instituição; estavam contidos no rol de atividades os tempos para os projetos, para o parque, para as brincadeiras, para as atividades de linguagem e de matemática etc. As atividades como o banho e a troca de fraldas não eram consideradas no cronograma, por isso, eram realizadas pela assistente enquanto outras atividades eram realizadas pela professora.

Como professora, passei a me inquietar com tal “organização”, que inviabilizava a participação da profissional responsável pelo agrupamento em tais momentos, ao mesmo tempo em que transferia a responsabilidade para outrem, que não possuía titulação específica, que não estava presente nos planejamentos, não participava das reuniões com as famílias e nem mesmo da formação continuada oferecida pela instituição, ao mesmo tempo em que cumpria uma carga horária extensa, com baixa remuneração e múltiplas responsabilidades.

Ao questionar um membro da gestão sobre essa incoerência, veio a surpresa em sua resposta: “*O que elas [as auxiliares] fazem não é trabalho pedagógico!*”. Diante dessa afirmativa, foram evidenciadas inconsistências, principalmente, sobre a (in)compreensão do papel da professora de educação infantil e do que é de fato pedagógico; a esse respeito, destaco a perspectiva de Ostetto (2000, p. 7):

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos — em regra, papel, lápis, caneta... —, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação.

A afirmativa do membro da gestão suscitou, além da surpresa, diversas indagações que, por questões hierárquicas, foram silenciadas naquele momento, mas efervesceram na mente de uma pretensa pesquisadora: afinal, o que os sujeitos envolvidos nessa dinâmica pensam sobre tal afirmação? Como as professoras compreendem o seu papel? Seria a figura da assistente, sob o olhar das professoras, uma incoerência ou uma vantagem?

A partir desse percurso, dos diferentes *modos de olhar* e das interrogações que deles despontam, foi constituindo-se o interesse pelo tema formação de professoras e o cuidar/

educar. Com isso, faz-se necessário, também, evidenciar e (re)afirmar alguns dos aspectos pelos quais esta pesquisa se mostra relevante, para os âmbitos social e científico.

Pesquisar sobre cuidar/educar é imprescindível, pois diz respeito aos direitos das crianças de serem cuidadas/educadas de modo **indissociável** (BRASIL, 2009b). Esses direitos, por sua vez, estão, diretamente, relacionados aos deveres da professora que, segundo Cruz (2010) é responsável:

[...] entre outras coisas: [por] aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas de conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar os seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e autonomia, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa (p. 355).

Desse modo, a ação pedagógica na educação infantil tem o cuidar/educar como pressuposto fundamental. Fato este oficializado nas DCNEI (BRASIL, 2009b, grifo da autora), inciso I, 1ª alínea, que determina que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem assegurar “**a educação em sua integralidade**, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Machado (1998) explicita que o atendimento aos direitos das crianças e a qualidade do atendimento dispensado à primeira infância está profundamente relacionado aos deveres docentes. Por essa razão, é inconcebível pensar sobre o cuidar/educar e sobre os direitos da primeira infância sem considerar a figura da professora e os elementos que compõem a sua profissionalidade (formação, concepções, conhecimentos, valores, habilidades etc.).

O atendimento aos direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c) demandam múltiplos saberes de diferentes ordens, que necessitam estar contidos nos repertórios docentes e, por isso, precisam estar articulados no percurso formativo dessas profissionais. Em função disso, é evidenciada a relevância de pensar sobre e pesquisar com mais profundidade a respeito da formação inicial de professoras da primeira infância e das necessidades de *cuidado/educação* das crianças bem pequenas.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a

formação continuada de profissionais do magistério para a educação básica, determina em seu Art. 7 que:

O(A) egresso(a) da formação inicial [...] deverá possuir um repertório de **informações e habilidades** composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional [...] (BRASIL, p. 7, 2015, grifo da autora).

O artigo supracitado evidencia dois elementos relevantes, comuns às questões norteadoras desta pesquisa, que dizem respeito aos saberes docentes (aquisição de conhecimentos) e ao desenvolvimento de habilidades específicas, sendo estes aspectos essenciais para o atendimento das especificidades das crianças bem pequenas e para o respeito dos seus direitos.

Além deste instrumento legal, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, determina em seu Art. 5º, os saberes dos egressos do Curso de Pedagogia, dentre eles: “**compreender, cuidar e educar** crianças de *zero a cinco anos*, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 2, grifos da autora).

A promulgação dessas Diretrizes teve grande importância para o cuidado/educação das crianças bem pequenas no contexto da creche, pois, previu a “inclusão de conteúdos relativos à infância e às crianças de forma a indicar uma articulação teórico-prática para a docência na educação infantil” (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 4). Tal determinação, além de retratar a especificidade da docência na educação infantil, ainda evidencia saberes que são demandados em sua inteireza no exercício docente. Também por essa razão, destaca-se a relevância desta pesquisa, que tem os repertórios docentes (conhecimentos, habilidades e valores) como sustentáculo dos eixos centrais; e que tem como foco de análise uma temática ainda muito pouco explorada.

Com a finalidade de apresentar a investigação realizada, este trabalho está organizado em sete capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Este primeiro capítulo discute as concepções de cuidado/educação e a formação inicial universitária de professoras, considerando o direito das crianças a um atendimento educacional de qualidade, que respeite as suas necessidades, especificidades e potencialidades. Além disso, explicita as experiências que motivaram o encontro com o tema desta dissertação, apresenta os aspectos pelos quais este trabalho se mostra relevante e, também, delinea as questões norteadoras e os objetivos que emergiram delas.

O segundo capítulo, “*O estado da arte*”, traz um amplo levantamento de pesquisas sobre a formação inicial universitária de professoras da educação infantil e as práticas de cuidado/educação. A discussão sobre os estudos localizados favorece a compreensão acerca da escassez de trabalhos que têm como foco de análise ambas as temáticas, pondo em relevo a importância desta pesquisa.

O terceiro capítulo, “*As escolhas teóricas da pesquisa*”, em suas três seções, expõe a fundamentação teórica sobre o objeto de estudo, tomando como referência, essencialmente, as contribuições de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013; 2018); Gonzalez-Mena e Eyer (2014); Kishimoto (1999; 2011); Haddad (1997; 1996); Machado (1998); Tronto (2007) que tratam sobre cuidado/educação e a formação inicial universitária de professoras da educação infantil.

O quarto capítulo, “*O percurso metodológico*”, aborda as questões relacionadas à natureza do estudo, as técnicas utilizadas para a construção dos dados e as formas de registro. Além disso, explicita o processo de definição do lócus de pesquisa e dos sujeitos participantes, assim como os critérios definidos para tais escolhas e os desafios encontrados nesse percurso.

O quinto capítulo, “*Os contextos investigados*” delinea os contextos onde se desenvolveu a pesquisa e os perfis das professoras participantes, responsáveis por agrupamentos de crianças com dois e três anos de idade. São apresentados os dados construídos sobre a rotina dos grupos e sobre os aspectos gerais das duas instituições. Por fim, é discutida a organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas²⁰ de cuidado/educação realizadas com as crianças bem pequenas.

O sexto capítulo, “*A formação inicial universitária e o cuidar/educar: concepções, saberes e influências*”, concentra e aprofunda as análises, tendo em vista o objetivo principal ao qual se propôs este trabalho. São enfocadas as concepções e os saberes docentes, bem como, as perspectivas dessas profissionais sobre as influências da graduação em Pedagogia para as suas práticas com as crianças bem pequenas no contexto da creche.

O sétimo capítulo, “*Considerações finais*”, condensa os conhecimentos e as análises construídas no decorrer da pesquisa, retomando os objetivos que nortearam o seu

20 Sobre práticas cotidianas, entende-se como algo “relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia. A rotina do dia a dia se constitui, segundo Heller (2004) como o/s ato/s que repetimos mimeticamente sem nos darmos conta do seu significado e de sua importância. O cotidiano é a vida em sua justaposição, numa “sucessão aparentemente caótica” dos fatos, acontecimentos, objetos, substâncias, fenômenos, implementos, relações sociais, história e assim por diante.” (VERONEZE, 2013, p. 165).

desenvolvimento. Por fim, são destacadas algumas reflexões pertinentes sobre o objeto de estudo e também são evidenciadas as possíveis implicações deste trabalho.

2 O ESTADO DA ARTE

A fim de investigar as pesquisas realizadas sobre o tema em questão foi realizado um levantamento bibliográfico em duas plataformas digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD — e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED —. A escolha das referidas plataformas para o levantamento das pesquisas deu-se pelo fato de que ambas dispõem de um amplo acervo de importantes trabalhos — teses, dissertações e artigos — de diversas universidades e pesquisadores brasileiros.

Além disso, foram verificadas as contribuições das pesquisas locais sobre esse tema, realizadas por autores pertencentes ao mesmo Programa de Pós-Graduação e a mesma linha de pesquisa do presente estudo. Também foram levantadas pesquisas realizadas com a mesma temática no âmbito internacional.

Para a revisão do estado da arte foi delimitado o período compreendido entre os anos de 1996 a 2016. O recorte temporal de vinte anos, definido a partir do ano de 1996, foi determinado em razão do marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, que definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A definição desse período também visou o levantamento de uma quantidade expressiva de pesquisas já produzidas sobre o tema. Além da delimitação temporal, o uso de descritores²¹ também auxiliou a busca.

Na plataforma da BDTD o levantamento foi realizado com a ferramenta de busca avançada. Os descritores foram definidos como grupos de busca, que deveriam estar contidos nos títulos das pesquisas. A busca visou à identificação de teses e dissertações publicadas no período de 1996 a 2016.

Na plataforma da ANPED a busca foi realizada nas reuniões científicas nacionais, nas quais foram identificados os trabalhos publicados pelos Grupos de Trabalhos — GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT 08 — Formação de professores, nas reuniões ocorridas no período de 1996 a 2015, tendo em vista que no ano de 2016 não houve reunião científica nacional.

Uma dificuldade encontrada no levantamento dos trabalhos dessa plataforma foi a limitação do acervo digital, pois nele encontram-se disponíveis as reuniões científicas nacionais realizadas apenas a partir dos anos 2000. Por esse motivo, houve a necessidade de buscar o acervo impresso referente ao período não compreendido pela plataforma digital, no

²¹ Palavras e expressões que se relacionam ao tema da pesquisa.

entanto, não foi possível localizar a edição referente à 22ª Reunião, realizada no ano de 1999, motivo pelo qual o referido ano não foi contemplado no levantamento da ANPED.

2.1 O que tem sido pesquisado sobre a formação universitária no âmbito nacional?

Os principais descritores utilizados para o levantamento das pesquisas sobre a formação de professoras foram: formação docente, formação de professoras e educação infantil. Dentre os trabalhos localizados a partir dos referidos descritores, foram verificados, em seus resumos, quais faziam referência ao cuidado/educação.

O Quadro 1 refere-se à quantidade de pesquisas encontradas nas duas plataformas — BDTD e ANPED — sobre a temática em questão. Ao todo, foram encontradas 54 pesquisas, sendo 7 na plataforma da ANPED e 47 na BDTD.

Quadro 1 – Quantidade de pesquisas sobre formação encontradas nas plataformas da ANPED e da BDTD por ano (1996-2016)

| Ano de publicação | ANPED | | BDTD | |
|-----------------------------|-----------|----------|-----------|--------------|
| | GT 07 | GT 08 | Teses | Dissertações |
| 1996 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1997 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1998 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1999 | - | - | 0 | 0 |
| 2000 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 2001 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 2002 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2003 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2004 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 2005 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 2006 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 2007 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 2008 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 2009 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| 2010 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2011 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 2012 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 2013 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2014 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| 2015 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 2016 | - | - | 1 | 3 |
| Total | 5 | 2 | 7 | 40 |
| Total por plataforma | 7 | | 47 | |
| Total geral | 54 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 1, ao todo foram localizadas 54 pesquisas, das quais 7 pertencem à ANPED e 47 pertencem à BDTD. Dentre os 7 trabalhos localizados na ANPED, 6 se referem à formação universitária e 1 se refere à formação continuada. Nessa plataforma, a maior quantidade de trabalhos encontra-se no GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos —, e a maior incidência de trabalhos foi verificada no ano de 2012.

Dentre os 47 trabalhos localizados na BDTD, 24 se referem à formação universitária, 3 se referem à formação em nível médio na modalidade normal e 20 se referem às demais modalidades de formação (em contexto, continuada etc.). Nessa plataforma, as dissertações compreendem a maior parte dos trabalhos, pois, dentre as 47 publicações localizadas, 40 são dissertações e apenas 7 são teses. A maior incidência de trabalhos foi verificada na última década do período enfocado, entre 2006 e 2016.

Em ambas as plataformas — ANPED e BDTD —, nos primeiros anos pós LDB, não foi localizado nenhum trabalho sobre a temática em questão, o que parece indicar que, mesmo com os avanços promovidos pela legislação, a formação universitária de professoras da educação infantil ainda permaneceu pouco estudada.

O Quadro 2 refere-se às temáticas recorrentes dos trabalhos sobre formação universitária encontrados no site da ANPED.

Quadro 2 – Pesquisas sobre formação universitária localizadas na ANPED, discriminando foco da discussão, autor, título, ano de publicação e GT

| Foco da discussão | Autor/Título | Ano/GT |
|---|--|---------------|
| Especificidades da formação de professoras da educação infantil | KISHIMOTO, T. M. A Formação de Professores para a Educação Infantil: políticas e perspectivas. | 2000 / GT 07 |
| | RIVERO, A. S. Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia. | 2001 / GT 07 |
| Percepções das professoras sobre as práticas docentes | OLIVEIRA, M. P. C. de. Aprender com o outro no contexto da escola: reflexões sobre processos/práticas de formação docente na Educação Infantil. | 2012 / GT 07 |
| | ROCA, M. E. C. de La. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. | 2012 / GT 08 |
| Experiências formativas | NOGUEIRA, E. G. D; ALMEIDA, O. A. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco | 2012 / GT 07 |
| Profissionalidade docente | CÔCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. | 2009 / GT 08 |

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 evidencia que, em maior número, estão os trabalhos que tratam das especificidades da formação das professoras de educação infantil (RIVERO, 2001; KISHIMOTO, 2000) e das percepções das professoras sobre as suas práticas (OLIVEIRA, 2012; ROCA, 2012). Os outros trabalhos abordam a constituição da profissionalidade docente (CÔCO, 2009) e as experiências formativas com professoras iniciantes (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2012).

As temáticas recorrentes as quais se referem os trabalhos publicados nesse período, elencados no Quadro 2, evidenciam que não foi localizado nenhum estudo que discutisse a formação universitária enfocando o cuidar/educar.

Na BDTD, foram localizadas 47 pesquisas, dentre elas 7 são teses e 40 são dissertações. Ao todo, 24 trabalhos se referem à formação docente em nível superior, as demais tratam de formação em nível médio e de outras modalidades, como a formação continuada, a formação em contexto etc. Diante do foco da presente pesquisa, me detenho apenas aos trabalhos que tratam da formação universitária de professoras da educação infantil, elencados no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisas sobre formação universitária localizadas no *site* da BDTD, discriminando foco da discussão, autor, título, ano de publicação e tipo

| Foco da discussão | Autor/Título | Ano/Tipo |
|-----------------------|---|-----------------------|
| Políticas de formação | DULLIUS, V. F. A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental : oferta de formação superior no RS (1996-2006) | 2007 / Dissertação |
| | SANTOS, M. C. dos. O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana do município de Bayeux na Paraíba | 2009 / Dissertação |
| | MELLO, S. A. A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural | 2011/ Tese |
| | BREJO, J. A. Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010) | 2012 / Tese |
| | NÓBREGA, S. S. Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores | 2012/ Dissertação |
| Docência com bebês | SCHULTZ, L. M. J. A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil. | 2002/ Tese |
| | LUZ, C. L. da. Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil. | 2008/ Dissertação |
| | SILVA, R. A. G da. Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. | 2011/ Dissertação |
| Currículo dos | KIEHN, M. H. K. de A. A educação infantil nos currículos de | 2007/ |

| | | |
|---|---|----------------------|
| Cursos de Pedagogia | formação de professores no Brasil | Dissertação |
| | ALBUQUERQUE, M. H. K. de. Formação docente para educação infantil no Brasil | 2013/ Tese |
| | FARIA, A. de C. Linguagens expressivas e a formação de professores para a educação infantil: um estudo de projeto pedagógico | 2014/ Dissertação |
| A formação universitária e as práticas de cuidado/educação* | MIGUEL, V. L. C. P. A práxis pedagógica do profissional da educação infantil: um estudo pautado na formação docente. | 2004/ Dissertação |
| | SPADA, A. C. M. A educação infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. | 2006/ Dissertação |
| Relação Teoria-Prática | LEMOS, E. de S. Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor de educação infantil. | 2008/ Dissertação |
| Identidade docente | FERNÁNDEZ, J. L. Formação docente: possibilidades e dificuldades de ressignificação da identidade de professores/as de educação infantil. | 2007/ Dissertação |

*Foco da discussão que se aproxima da presente pesquisa.
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 3, dentre as pesquisas localizadas na BDTD sobre formação universitária nesse período, a discussão mais recorrente é a respeito das políticas de formação de professores (BREJO, 2012; DULLIUS, 2007; MELLO, 2011; NÓBREGA, 2012; SANTOS, 2009). Também foram localizados trabalhos sobre a formação de professoras de bebês e crianças bem pequenas (SCHULTZ, 2002; SILVA, 2011) e as especificidades da docência na educação infantil (LUZ, 2008).

Há trabalhos que analisam o currículo dos cursos de Pedagogia (ALBUQUERQUE, 2013; FARIA, 2014; KIEHN, 2007) e, além desses, pesquisas sobre a identidade das professoras da educação infantil (FERNÁNDEZ, 2007) e a relação teoria-prática nos cursos de formação docente (LEMOS, 2008).

Apenas duas pesquisas sobre formação universitária de professoras da educação infantil tratam sobre cuidado/educação (MIGUEL, 2004; SPADA, 2006), por isso, estas interessam a uma análise mais aprofundada.

Miguel (2004), em sua dissertação, objetivou verificar a articulação entre a formação teórica e a prática docente das professoras de educação infantil. O estudo foi realizado em três Centros de Educação Infantil, localizados em Capivari de Baixo, Santa Catarina, tendo como sujeitos da pesquisa 24 professoras e uma diretora.

A autora concluiu que se faz necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação das professoras que atuam na educação infantil. Ao final da pesquisa, é explicitado que para ser um bom professor se faz necessário embasar as práticas “em alguma teoria [e

estar atento aos] *novos* conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança” (MIGUEL, 2004, p 116).

É oportuno destacar, conforme mencionado anteriormente, que a formação inicial universitária de professoras da educação infantil deve contemplar diversos saberes, não só teóricos, mas também práticos, atitudinais e morais, que são mobilizados na ação docente contextualizada (FORMOSINHO, 2009). Por esse motivo, conceber a formação docente como um espaço de *teorização* ou de mera acumulação de saberes teóricos, que serão posteriormente executados, desconsidera as especificidades e a complexidade da formação de professoras para a educação infantil.

O outro estudo focalizado, realizado por Spada (2006), objetivou investigar as práticas e as concepções de infância e de educação infantil de profissionais que atuam em duas creches da rede municipal de ensino de Marília (SP), em dois agrupamentos de crianças de um a dois anos. A autora concluiu que a organização da rotina nas creches investigadas privilegia o cuidado físico “em detrimento da educação” (SPADA, 2006, p. 149) tornando-as um mero local de guarda e proteção das crianças.

Sobre essa questão, é válido ressaltar que os cuidados físicos, tais como a alimentação, a troca de fraldas, o banho etc., são partes integrantes das experiências fundamentais que devem ser promovidas na primeira etapa da educação básica, portanto, também são pedagógicos e educativos. Admitir a possibilidade de privilegiar o cuidado e pôr a educação em segundo plano é o mesmo que conceber essas dimensões de modo segmentado, como se a criança em dado momento fosse cuidada e em outro, educada.

O levantamento de pesquisas sobre a formação de professoras da educação infantil nas duas plataformas — ANPED e BDTD — revelou que são escassos os estudos que discutem a formação universitária tomando como foco de análise o cuidar/educar. Nas pesquisas localizadas, foram evidenciadas concepções pouco aprofundadas sobre a formação docente e sobre o cuidar/educar, concebendo, por exemplo, a possibilidade de imprimir os aspectos teóricos sobre as práticas pedagógicas e de hierarquizar os conhecimentos cotidianos e científicos.

2.2 O que tem sido pesquisado sobre cuidado/educação no âmbito nacional?

O levantamento das pesquisas sobre as práticas de cuidado/educação foi realizado com os seguintes descritores: cuidado, educação infantil, creche, pré-escola e educação.

Dentre os trabalhos localizados a partir dos referidos descritores, foram verificados, em seus títulos, quais faziam referência à formação.

O Quadro 4 refere-se às pesquisas encontradas nas duas plataformas digitais: BDTD e ANPED.

Quadro 4 – Quantidade de pesquisas sobre cuidado/educação encontradas nas plataformas da ANPED e da BDTD por ano (1996-2016)

| Ano de publicação | ANPED | | BDTD | |
|-----------------------------|------------|----------|-----------|--------------|
| | GT 07 | GT 08 | Teses | Dissertações |
| 1996 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 1997 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 1998 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1999 | - | - | 0 | 0 |
| 2000 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2001 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 2002 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| 2003 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 2004 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 2005 | 2 | 0 | 4 | 1 |
| 2006 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| 2007 | 1 | 0 | 3 | 3 |
| 2008 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| 2009 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 2010 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| 2011 | 0 | 0 | 2 | 4 |
| 2012 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| 2013 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 2014 | 0 | 0 | 5 | 11 |
| 2015 | 0 | 0 | 1 | 8 |
| 2016 | - | - | 3 | 8 |
| Total | 9 | 0 | 31 | 67 |
| Total por plataforma | 9 | | 98 | |
| Total geral | 107 | | | |

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 4, ao todo, foram encontradas 107 pesquisas que tratam sobre cuidado/educação, das quais 9 pertencem à ANPED e 98 pertencem à BDTD. Todos os trabalhos localizados na ANPED pertencem ao GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos —. Dentre os 9 trabalhos localizados na ANPED, apenas 1 se refere também à formação universitária. Nessa plataforma, todos os trabalhos encontram-se no GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos —, e a maior incidência de publicações foi verificada no ano de 2002.

Dentre os 98 trabalhos localizados na BDTD, apenas 9 se referem em seus títulos à formação, dentre eles, apenas 2 tratam da formação universitária. Os demais trabalhos se referem à formação docente continuada e, em maior número, encontram-se os que se referem

à formação dos profissionais de saúde. Nessa plataforma, as dissertações compreendem a maior parte dos trabalhos, pois, dentre as 98 publicações localizadas, 67 são dissertações e 31 são teses. A maior incidência de trabalhos foi verificada no ano de 2014, em que foram publicados 16 trabalhos.

Dentre os trabalhos localizados na ANPED, oito deles estão contidos no levantamento realizado por Azevedo²² (ÁVILA, 2002; CARVALHO; CUNHA, 2002; COUTINHO, 2002; HADDAD, 1996; 1997). A referida autora desenvolveu uma busca sobre o cuidar/educar na perspectiva de pesquisadores brasileiros, com o intuito de “construir um quadro global da área sobre formação de professores de Educação Infantil, fundamentalmente em seu nível inicial” (AZEVEDO, 2013, p. 105). A pesquisa foi realizada no GT 07 — Educação da criança de até 6 anos de idade — da ANPED, no período de 1994 a 2003.

Os estudos analisados pela autora apontaram as concepções dos pesquisadores sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre a questão problemática de separação entre cuidado/educação, bem como as propostas de “superação” dessa questão. As temáticas mais recorrentes referem-se à concepção de criança, ao perfil da professora de educação infantil e a relação entre teoria e prática.

Outras discussões recorrentes, presentes nos artigos publicados nesse período, referem-se à identidade da professora de educação infantil, às questões de gênero (ARCE, 1996; AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001; CERISARA, 1997) e aos saberes e às concepções das professoras (HADDAD, 1997; MACHADO, 1998; ROCHA; STRENZEL, 2002).

Há trabalhos que enfocam a necessidade de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada (CAVICCHIA, 1994; FERNANDES, 2001; RAMOS, 2000; SCHNETZLER; TERCIOTTI, 2002) e outros se referem, especificamente, aos componentes curriculares e às atividades dos cursos de formação, tais como o estágio e a pesquisa (OSTETTO, 1996; VASCONCELOS; FERNANDES, 1998).

Considerando as necessidades formativas apontadas nas pesquisas, outro enfoque ressaltado pelos artigos diz respeito às propostas de superação dessas “lacunas”. São citadas, principalmente, as ideias de reformulação dos cursos de formação de professores e a exigência de uma habilitação específica para atuar na educação infantil que vise à compreensão da indissociabilidade entre cuidado/educação (FARIA, 1995; RIVERO, 2001; VIEIRA, 1995; WIGGERS, 2001).

22 AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2013.

Algumas propostas referem-se à necessidade de reformulação do perfil da professora de educação infantil e a revisão das suas concepções sobre criança, educação e professor (GUIMARÃES; LEITE, 1999; ROSSETI-FERREIRA; SILVA, 2000).

Além dessas, outras pesquisas foram localizadas com os descritores definidos na presente pesquisa, de acordo com as informações elucidadas no Quadro 4. As temáticas mais recorrentes se referem ao atendimento às crianças na educação infantil (ALMEIDA; SECCHI, 2007) e às especificidades da docência com crianças bem pequenas (ÁVILA, 2002; CARVALHO; CUNHA, 2002). Também foram localizados trabalhos que tratam da cisão entre *cuidado/educação* (HADDAD, 1996; TIRIBA, 2005) e das práticas de *cuidado* na creche (COUTINHO, 2002; GUIMARÃES, 2008).

Azevedo (2013), diante do referido levantamento, apontou que os artigos sobre formação de professores da educação infantil, publicados nesse recorte temporal, 1994 a 2003, não especificam a relevância dos formadores para as necessárias transformações nos cursos de formação inicial.

A partir dos critérios definidos neste levantamento, foi localizada na ANPED apenas uma pesquisa que trata sobre o cuidar/educar, com o descritor “formação” em seu título, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 5 – Pesquisa sobre cuidado localizada no site da ANPED com o descritor “formação” em seu título, discriminando foco da discussão, autor, título, ano de publicação e GT

| Foco da discussão | Autor/Título | Ano/GT |
|---|--|---------------|
| A formação universitária e as práticas de cuidado/educação* | AZEVEDO, H. H. O. de. SCHNETZLER, R. P. O binômio Cuidar e educar e a formação inicial de profissionais da educação infantil. | 2005 / GT 07 |

*Foco da discussão que se aproxima da presente pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 5, dentre as pesquisas localizadas, apenas uma contém o descritor “formação” em seu título. Esse estudo discute, especificamente, a formação inicial universitária e o cuidar/educar, portanto, este foi analisado de modo mais aprofundado, por apontar uma aproximação com o foco da presente pesquisa.

Azevedo e Schnetzler (2005) investigaram as implicações do cuidar/educar para a formação inicial de professoras da educação infantil. As autoras objetivaram compreender de que modo essas dimensões são abordadas na formação inicial e, a partir disso, buscaram apontar caminhos para a superação do problema da tentativa de separação entre elas. A

metodologia utilizada para a construção dos dados foi o levantamento de pesquisas no GT 07 da ANPED e a realização de entrevistas com cinco formadores de professoras da educação infantil.

A análise dos dados revelou uma série de necessidades formativas que envolvem a questão problemática da cisão entre cuidado/educação, tais como a desarticulação teoria-prática, a formação *episódica* para a educação infantil propiciada pelo curso de Pedagogia etc. As autoras apresentam uma importante contribuição ao analisarem que, além da relevância da formação docente, ainda é necessário atentar-se à questão da valorização social e política das professoras da educação infantil.

Na BDTD, um grande número de pesquisas, cerca de 50, apesar de se “enquadrarem” nos descritores e nos critérios de busca, foi realizada em hospitais, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), etc., e pertencem às áreas da medicina e da enfermagem. Além desses, outros trabalhos dessas áreas de estudo tiveram instituições de educação infantil como locus (AZEVEDO, 2012; GOMES, 2004; MARANHÃO, 1998; ROSSINI, 2002; SANTOS, 2004; SILVA, 1996).

Cerca de 30 estudos, localizados sobre a educação infantil, tiveram a creche como campo de investigação. As questões mais discutidas são as percepções das professoras de creche sobre as suas práticas (ALVES, 2006; CORDEIRO, 2011; JÚNIOR, 2012; SEHN, 2014; SILVA, 2014; VERÍSSIMO, 2001), as relações com as famílias (MARANHÃO, 2005; OLIVEIRA, 2011; SEABRA, 2007; SILVA, 2011) e o cuidar/educar (ARALDI, 2007; HADDAD, 1997; MELLO, 2014; LINS, 2014; SOARES, 2003).

Em menor número, encontram-se as pesquisas que abordam o cuidado de bebês e crianças bem pequenas (ANDRÉ, 2016; FLACH, 2006; MORATTI, 2016; VITTA, 2004) e os discursos de gestores (BORGES, 2015; SANTOS, 2016), mães (LAVIOLA, 2010; REIS, 2015; SILVA, 2014), pais (GALVÃO, 2009), avós (TORRES, 2013) etc., sobre o cuidado/educação das crianças.

Apenas duas pesquisas foram realizadas, especificamente, na pré-escola, ambas com a mesma temática: as relações de gênero na educação infantil (CARVALHO, 2007; SANTOS, 2014). Outras pesquisas, realizadas em Centros de Educação Infantil (CEI), que se referiram tanto à creche quanto à pré-escola, tiveram como temática recorrente a investigação das concepções das professoras sobre o cuidado (LEMOS, 2010; MATTOS, 2009; TEIXEIRA, 2010).

Dentre as pesquisas localizadas na área da educação infantil, nove tratam sobre o cuidado se referem em seus títulos à formação, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 6 – Pesquisas sobre cuidado localizadas no site da BDTD com o descritor “formação” no título, discriminando foco da discussão, autor, título, ano de publicação e tipo

| Foco da discussão | Autor/Título | Ano/Tipo |
|---|--|-----------------------|
| Formação universitária em saúde | PRESTES, J. Educação e saúde: cuidado humanizado e formação do agente comunitário de saúde. | 2014 / Dissertação |
| | BIFULCO, V. A. A formação de Profissionais de Saúde e a Educação para o cuidado de pacientes fora de recursos terapêuticos de cura. | 2006 / Dissertação |
| | BATISTA, P. S. de S. Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular. | 2012 / Tese |
| | SILVA, V. G. da. Concepções e práticas de educação politécnica: formação de trabalhadores para o cuidado ao idoso na EPSJV/Fiocruz. | 2012 / Dissertação |
| | SILVEIRA, F. C. dos S. M. A formação em Educação Física e as práticas de integralidade do cuidado na saúde coletiva. | 2012 / Dissertação |
| A formação universitária e as práticas de cuidado/educação* | BORGES, M. do C. G. A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos. | 2006/ Dissertação |
| | SPADA, A. C. M. A educação infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. (Pesquisa encontrada, também, no levantamento sobre formação de professoras) | 2006/ Dissertação |
| Formação da criança pequena | GOMES, M. N. B. L. A ética do cuidado na educação infantil: um olhar diferenciado para a formação educacional integral da criança. | 2011 / Dissertação |
| Formação continuada | PEQUENO, M. G. C. Políticas de formação docente em educação ambiental no contexto da educação básica: por uma pedagogia do cuidado. | 2012 / Tese |

*Foco da discussão que se aproxima da presente pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as pesquisas localizadas, cinco se referem à formação dos profissionais da área da saúde como enfermeiros, médicos, educadores físicos etc. (BATISTA, 2012; BIFULCO, 2006; PRESTES, 2014; SILVA, 2012; SILVEIRA, 2012). Em menor número encontram-se as pesquisas que se referem às especificidades da formação da criança (GOMES, 2011) e à formação continuada de professoras da educação infantil (PEQUENO, 2012).

Além dessas, foram encontradas duas investigações que tratam sobre a formação universitária de professoras da educação infantil e o cuidar/educar, sendo uma delas, a

dissertação de Spada (2006), evidenciada e analisada anteriormente²³, no levantamento sobre formação de professoras, e a pesquisa de Borges (2006), que também foi selecionada para uma análise mais delongada, devido à aproximação com o foco deste estudo.

Na dissertação de Borges (2006) foi investigado o cotidiano das professoras de creche da rede municipal de ensino de Santos (SP), com o intuito de analisar a relação cuidar/educar nas práticas docentes. Segundo a autora, os resultados da pesquisa revelam que há a necessidade da formação universitária considerar mais aspectos relacionados à educação de crianças até os três anos de idade.

O referido estudo analisou as influências da formação em nível superior para professoras de educação infantil que já atuavam na área sem a devida certificação. Ao apontar a necessidade de repensar a formação universitária, a autora apresenta importantes elementos que enriquecem a experiência acadêmica, acentuando, por exemplo, a relevância da realização e da divulgação de pesquisas, a necessidade de inter-relação entre as vivências nas instituições de educação infantil e na academia, as experiências profissionais dos professores universitários etc.

Diante do levantamento realizado na ANPED e na BDTD, foi revelada a alarmante escassez de estudos que discutem a formação docente tomando como foco de análise o cuidar/educar, o que enfatiza a necessidade de ampliar as discussões sobre a temática em questão e também salienta a relevância do presente estudo.

2.3 O que tem sido pesquisado sobre cuidado/educação e a formação universitária no âmbito local?

Da produção local, foram selecionados dois estudos (BARBOSA, 2017²⁴; COSTA, 2002) que se aproximam da temática desta pesquisa. Ambos foram apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha de pesquisa de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC).

Barbosa (2017) investigou, em sua dissertação, a compreensão de professoras de um agrupamento com crianças de 5 anos de idade, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a respeito dos significados do cuidado em suas práticas pedagógicas. Para a construção dos

23 Cf. seção 2.1.

24 O estudo de Barbosa (2017), apesar de ter sido realizado com crianças de 5 anos de idade, é considerado neste levantamento pois tem como foco de análise o cuidado/educação e a formação de professoras.

dados, a autora realizou observações participantes e entrevistas narrativas com duas professoras dos agrupamentos de pré-escola.

A análise dos dados evidenciou que o cuidado encontrava-se presente nas relações criança-criança e criança-professora, ou seja, todos os sujeitos cuidavam-se mutuamente, pois, conforme explica, “as crianças cuidavam de si e dos outros, também, na partilha dos afetos, na troca dos “segredos secretos”, quando acolhiam com um olhar, um abraço ou um toque, ou ofereciam seus brinquedos, flores encontradas no jardim, anéis de papel e, até, seus desenhos” (BARBOSA, 2017, p. 125). Diante disso, a autora apontou a necessidade de valorizar o modo-de-ser cuidado, o que influencia nas significações que o sujeito atribui a essas práticas, além disso, também destacou a importância de refletir acerca do sentido da educação.

A autora discute o cuidado a partir de um embasamento filosófico e disserta sobre as tendências pedagógicas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova etc.), porém, não se refere, especificamente, à formação universitária em Pedagogia atribuindo a significação do cuidado às repercussões da forma como o próprio sujeito foi cuidado, também pela sua subjetivação e pelas suas escolhas do modo de ser.

Na dissertação de Costa (2002) foi realizado um estudo de caso com uma professora da Rede Municipal de Fortaleza, com o intuito de focalizar a relação entre cuidar/educar, e o modo como é concebido e realizado o atendimento às crianças bem pequenas.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação, a análise documental e as entrevistas, também foi filmado e fotografado o cotidiano do agrupamento, que contava com crianças entre três e quatro anos de idade. Esses registros foram observados também pela professora, com o intuito de refletir sobre sua prática, justificando comportamentos, escolhas, esclarecendo sua forma de pensar e agir com as crianças. Os resultados da pesquisa revelaram que a professora parece perceber de modo compartimentalizado as práticas de cuidado/educação, os cuidados afetivos e cognitivos.

As pesquisas locais apresentaram relevantes contribuições sobre os diferentes aspectos que envolvem as práticas de cuidado/educação, tais como o modo-de-ser-cuidado e a percepção das professoras sobre essas práticas. Além disso, também foram evidenciados os aspectos subjetivos que se refletem nessas práticas, como o percurso pessoal da professora e as diferentes significações que os sujeitos atribuem a essas ações.

Desse modo, o levantamento dos estudos locais revelou que as práticas de cuidado/educação têm sido estudadas, porém, assim como no âmbito nacional, neste também

há uma escassez de pesquisas sobre as práticas de cuidado/educação aliado à formação docente.

2.4 O que tem sido pesquisado sobre a formação universitária e o cuidado/educação no âmbito internacional?

As produções realizadas no âmbito internacional (BUSSEY; HILL, 2016; CASTILLO-CEDEÑO *et al*, 2014; HELLMAN, 2016) foram levantadas a partir da classificação de periódicos sobre educação disponível na Plataforma Sucupira.

Bussey (2016) investigou as percepções de professoras de bebês e crianças bem pequenas na Nova Zelândia sobre a abordagem do cuidado como currículo. Foram entrevistadas quatro professoras e, a partir disso, foi desenvolvido um relato descritivo, que evidenciou que as professoras investigadas compreendiam de fato o cuidado como currículo. A autora apontou, ainda, que essa compreensão deve-se, provavelmente, pela trajetória acadêmica e profissional das professoras em questão.

Castillo-Cedeño *et al* (2014) desenvolveram um ensaio na Divisão de Educação Básica do Centro de Pesquisa e Ensino em Educação (CIDE) da Universidade Nacional da Costa Rica (UNA).

Os autores, sob uma perspectiva ética do cuidado, propuseram uma ligação entre Pedagogia e saúde, na qual é evidenciada a relevância do professor buscar construir um “ambiente adequado”, que garanta o atendimento das condições físicas de segurança e conforto, por exemplo, e também das condições emocionais, que são apontadas pelos autores como aspectos primordiais para estimular o “prazer de aprender”.

Hellman (2016) realizou um estudo etnográfico em creches que atendem crianças de 3 a 6 anos no Japão. A autora objetivou analisar os modos de ensinar dos chamados “cuidados reflexivos”. A construção e a análise dos dados revelaram que os cuidados são partes integrantes da educação de crianças nesse contexto, tendo como intuito promover a autoconfiança das crianças, a inclusão, a convivência coletiva etc.

O levantamento de pesquisas no âmbito internacional evidenciou diferentes perspectivas sobre o cuidado e destacou, principalmente, a concepção de que este é parte integrante do currículo na educação infantil. Porém, apenas uma das pesquisas localizadas (BUSSEY, 2016), analisou a compreensão das professoras sobre o cuidado relacionando-a à trajetória acadêmica e profissional das professoras. Dessa forma, esse levantamento

evidenciou que, assim como nos demais, nesse âmbito a discussão sobre a formação docente e o cuidar/educar também é escassa.

2.5 O que nos disse o estado da arte?

O levantamento das pesquisas sobre formação de professoras da educação infantil, publicadas entre 1996 a 2016, na ANPED e na BDTD, evidenciou que a formação universitária, em raras exceções, é investigada com foco no cuidar/educar. Dentre os **54** trabalhos publicados em ambas as plataformas, apenas **2** trabalhos sobre a *formação universitária de professoras da educação infantil* tratam sobre *cuidado/educação*, ou seja, apenas cerca de **3,7%** das pesquisas discutem o foco do presente estudo, evidenciando, assim, a sua relevância.

Dentre os **107** trabalhos que se referem ao cuidado, publicados na ANPED e na BDTD, entre 1996 a 2016, apenas **3** trabalhos, que contém a palavra “formação” em seus títulos, investigam a formação inicial universitária de professoras da educação infantil com foco nas práticas de cuidado/educação, ou seja, apenas **2,8%** dos trabalhos discutem a temática da presente pesquisa, qual seja, o cuidar/educar aliado à formação docente. Além desses, os estudos locais e internacionais observados tratam, especificamente, do cuidado, por isso, fazem pouca ou nenhuma correlação entre essa discussão e a formação universitária das professoras.

As escassas pesquisas encontradas que abordam ambas as temáticas, realizam o estudo a partir de um único referencial, seja a perspectiva das professoras, dos gestores ou do que está posto nas ementas e nos programas das disciplinas dos cursos de formação inicial. Além disso, as metodologias utilizadas visam o desenvolvimento dos estudos focados em aspectos isolados, por exemplo, o que é dito pelas professoras sobre determinado assunto ou de que modo é realizada tal prática.

Diante disso, evidencia-se que o presente estudo apresenta uma contribuição com a obtenção de uma visão *macro* sobre a problemática em questão. Para isso, foram articuladas as concepções das professoras, às suas perspectivas sobre as práticas que desenvolvem e o seu percurso de formação universitária. É considerado de grande relevância estudar este tema na perspectiva docente, pois:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações [teoria e prática], eles [os professores] percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudoincoerências; antes, trata-se de compreender como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem as teorias por elas estudadas, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se

cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (CATANI, 1997, p.33, *apud* SILVA, 2009, p. 11).

Desse modo, além de contribuir com a discussão de uma temática ainda pouco explorada, a presente pesquisa ainda colabora, mesmo que não seja seu foco, com a reflexão das professoras acerca do seu trabalho, conforme será evidenciado no Capítulo 7. Considera-se, ainda, que este trabalho poderá oferecer elementos para que as instituições formadoras discutam as repercussões dos seus subsídios para as práticas docentes de cuidado/educação.

3 AS ESCOLHAS TEÓRICAS DA PESQUISA

Na nossa cultura, praticamente, esquecemos de cultivar a vida do espírito que é nossa dimensão mais radical, onde se albergam as grandes perguntas, se aninham os sonhos mais ousados e se elaboram as utopias mais generosas (BOFF, 2017)

3.1 Entre avanços, retrocessos e ambiguidades: aspectos históricos da formação docente e do atendimento em creches no Brasil

Neste capítulo objetiva-se contextualizar a formação docente e o atendimento às crianças bem pequenas na educação infantil no Brasil. Este panorama visa focar os aspectos históricos e as diferentes contexturas vivenciadas a partir dos anos 30, com as primeiras iniciativas de formação universitária de professoras da educação infantil no território brasileiro.

A valorização da história apresenta grande relevância para uma melhor compreensão da atualidade, pois, como diz Cruz (2000, p. 9): “a história não é simplesmente a soma de fatos, datas e nomes a serem memorizados. Se não conhecemos o que já aconteceu, podemos mais facilmente nos iludir achando que é uma novidade o que apenas está sendo apresentado com uma roupa diferente”. Nesse sentido, resgatar a história significa olhar para o passado e para o presente e, assim, identificar as mudanças e as permanências que nos circundam.

Na primeira metade do século XX, no Brasil, medidas adotadas no governo Vargas fomentaram o crescimento das indústrias e a intensificação da industrialização e da urbanização. Com isso, as mulheres pertencentes às classes menos abastadas passaram a integrar o mercado de trabalho, atuando como operárias nas grandes indústrias. Essa mudança na configuração das famílias pobres gerou a demanda por um espaço onde as operárias pudessem deixar os seus filhos; neste contexto, então, a creche²⁵ ganhou “importância” para esses grupos sociais, com isso, “há fortes evidências que a abertura de creches nem sempre responde à necessidade da demanda por vagas mas à ampliação de mercado de trabalho para as mulheres” (ROSEMBERG, 1996, p. 62-63). O atendimento educacional às crianças bem pequenas, no entanto, ainda era uma prática recente no território brasileiro, já que as primeiras

25 É importante destacar que o termo “creche” até a promulgação da LDB vigente, não se restringia ao atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos de idade. Somente com esse instrumento legal é que a faixa etária das crianças passou a ser o critério diferenciador entre creche e pré-escola. Durante muito tempo, o que distinguia estas instituições era a compreensão de que a creche tinha uma função mais assistencial e a pré-escola uma função mais educativa.

creches foram criadas durante o período da República, totalizando, no início do governo Vargas, apenas cerca de 50 creches em todo o país (KUHLMANN JR., 2000).

Esse atendimento era concebido como um favor aos pobres, “não como um direito dos trabalhadores e dos seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos” (KUHLMANN JR., 1998, pp. 85-86), já que o Estado se declarou incapaz de financiá-lo e, por isso, a maioria delas encontrava-se sob a responsabilidade de entidades filantrópicas. Logo, prevalecia uma *concepção assistencialista*, descomprometida com a qualidade e preconceituosa com relação às classes menos abastadas, pois, acreditava-se que “o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos [...] [por isso] promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

É importante ressaltar que, além do advento do trabalho feminino, outros fatores, interesses e ideias estiveram presentes na origem das instituições de educação infantil e na constituição da concepção assistencialista, por exemplo, a questão econômica, os interesses jurídicos, empresariais, políticos etc., as influências médico-higienista, jurídico-policia e religiosa²⁶. Por essa razão, nessa concepção de atendimento articulam-se diferentes influências, culminando na compreensão de creche como local de guarda, um instrumento de assistência social, portanto, com o intuito principal de manter as crianças alimentadas, higienizadas e seguras (KUHLMANN JR., 1998).

O trabalho docente nessas instituições vinha sendo exercido, principalmente, por profissionais leigos, pois, conforme explica Kramer (2001):

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o **trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil**. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de **pouca qualificação e tem menor valor** (p. 125, grifos da autora).

Essa concepção sobre a docência na educação infantil como atividade de menor valor, que exige pouca qualificação, se manifesta em muitos períodos históricos, nos anos 30, especificamente, evidencia-se por uma ambiguidade, pois, mesmo com a crescente demanda pelas creches e com a expansão do atendimento educacional à primeira infância, a oferta de cursos de formação universitária ainda era escassa. Apenas nas regiões Sudeste e Sul do país

²⁶ Kuhlmann Jr. (1998) explica que a história do atendimento à primeira infância foi sustentada, basicamente, por três influências – médico-higienista, jurídico-policia e religiosa –. Do ponto de vista médico-higienista, o atendimento às crianças bem pequenas era voltado, principalmente, para os cuidados físicos e para a prevenção da mortalidade infantil. A influência jurídico-policia concebia o atendimento às crianças das classes menos abastadas como um meio de prevenção à criminalidade. E, a influência religiosa, buscava manter os pobres conformados com a sua condição e gratos ao “caridoso” atendimento.

havia a oferta de curso de Pedagogia, em cerca de sete Universidades, sendo a maior parte delas privadas e localizadas nos estados do Rio de Janeiro e do Paraná (KISHIMOTO, 1999).

Algumas iniciativas para a qualificação docente foram iniciadas, especialmente, no estado do Rio de Janeiro, com o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, realizado em 1932 e, posteriormente, com a criação do Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias. Nesse mesmo instituto, mais tarde, o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária passa a ser reconhecido como curso superior (KUHLMANN JR., 2000).

A oferta incipiente de formação universitária nesse período parece estar relacionada, dentre outros fatores, à concepção vigente sobre o atendimento em creche, já que se almejava apenas uma formação técnica para a garantia da educação higiênica das crianças bem pequenas. Como explica Kuhlmann Jr. (1998), o atendimento nas creches era tido, pela burguesia, como de caráter não educacional, devido à influência médico-higienista que predominava e interferia nos estudos e nas práticas com as crianças bem pequenas nesse período.

Essa influência médica interferiu, inclusive, no currículo das escolas normais, que passaram a incorporar a formação técnica em puericultura²⁷ o que, certamente, invisibilizava especificidades do desenvolvimento infantil, já que “o desenvolvimento, no lugar de ser visto como um processo global de crescimento físico, sensório-motor, psíquico e afetivo, estava reduzido às dimensões mensuráveis, quantificáveis, que demarcam o objeto de inúmeros estudos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 192).

Por outro lado, é interessante ressaltar que no século XIX havia também, por parte dos médicos higienistas, perspectivas mais coerentes sobre o desenvolvimento infantil que concebiam, por exemplo, a relevância dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças bem pequenas (KUHLMANN JR., 1998). Tais perspectivas ilustram a ideia discutida, inicialmente, sobre a dinamicidade da história e põem em relevo o que se configura, realmente, como descoberta recente ou progresso, o que é o caso dos estudos sobre os brinquedos e as brincadeiras, que foram alvo de discussão há três séculos e, atualmente, tem sido novamente enfocados. A percepção sobre essa dinamicidade, conforme Kuhlmann Jr. (1998), é bastante relevante, pois indica a complexidade e a não linearidade da história, notadamente, do atendimento educacional à primeira infância.

27 A puericultura tratava-se de um conjunto de princípios, noções e técnicas sobre cuidados de higiene, nutrição e disciplina de crianças bem pequenas.

Mais tarde, durante o regime militar, iniciou-se uma nova fase na educação infantil brasileira. Nesse período, de acordo com Haddad (2011, p. 94, grifo da autora), “pode-se dizer que a creche [...] era uma metáfora que traduzia um modelo de atendimento moderno, capaz de responder tanto às necessidades de cuidado/educação da criança quanto às necessidades sociais, ocupacionais e familiares da mulher”.

Nesse sentido, mesmo em um contexto pouco favorável, os movimentos de luta das classes feministas, sindicais, populares e estudantis influenciaram uma ampla mobilização social em favor da educação de crianças bem pequenas, logo, “as reivindicações de todos esses setores, assim como a eleição de candidatos de oposição em governos de estados e municípios, imprimiram um ritmo à expansão das instituições muito mais intenso do que a intenção inicial dos planos do regime militar” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Nesse período, por volta dos anos 60, a demanda pelo atendimento em creche foi intensificada mais uma vez, em virtude dos processos de urbanização, de diminuição da mortalidade infantil e de ampliação da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Por outro lado, o atendimento educacional às crianças passa a ganhar maior legitimidade, tendo relevância, também, para outros setores da sociedade. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, pp. 11-12), esse processo iniciou-se com o atendimento às crianças de diferentes classes em contextos diversos, a saber:

O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição.

Esse movimento tem grande relevância para a conquista de alguns avanços necessários para o atendimento educacional às crianças bem pequenas. Primeiramente, com relação à melhoria da qualidade do atendimento, já que, com o avanço do reconhecimento sobre a legitimidade e a importância da creche no âmbito legal, são dados os primeiros passos para a reflexão sobre a concepção assistencialista²⁸. Além disso, essa mudança também repercute, anos depois, no reconhecimento dos direitos das crianças que, independentemente da classe social ou da ocupação das suas mães, têm direito ao atendimento de **boa qualidade** (BRASIL, 2009b).

É importante enfatizar que na educação infantil há ainda muito o que avançar para que haja esse atendimento educacional de boa qualidade. Sobretudo, desde os anos 90, foram

²⁸ A respeito da reflexão sobre a concepção assistencialista e da busca pela legitimidade e pela qualidade do atendimento educacional à primeira infância, partilha-se, nesta pesquisa, da compreensão de Kuhlmann Jr. (1998), que associa esses avanços (ainda em processo!) à trajetória de lutas dos movimentos populares.

empreendidos esforços por parte do Ministério da Educação (MEC), tem em vista esse direito das crianças. Nesse sentido, foram publicados diversos documentos oficiais sobre essa temática, inclusive, aliando qualidade ao respeito aos direitos fundamentais das crianças, à qualificação dos profissionais etc. (BRASIL, 1994; 1995; 1998), os quais, segundo Andrade (2002, p. 14-15), enfatizaram que:

os problemas a serem enfrentados são múltiplos, destacando-se, entre eles, a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a dissociação entre cuidar e educar; a ausência de currículos ou propostas pedagógicas que orientem o cotidiano dos estabelecimentos de atendimento infantil; formação inadequada e desvalorização do profissional que atua diretamente com a criança” (ANDRADE, 202, p.14-15).

Por outro lado, é interessante destacar que a mudança de perspectiva sobre as creches ocorreu somente após o momento em que as classes mais abastadas passaram a fazer uso desse atendimento, evidenciando, assim, que o projeto educacional para as crianças de baixa renda era distinto, ou seja, havia “políticas pobres [de cunho compensatório] para crianças pobres, negando-lhes o status de cidadãos ainda por consolidar-se” (PEREIRA, 2017, p. 72).

No final dessa década, em 1965, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. Esse evento visou à proposição de um modelo de instituição de educação infantil a baixo custo, com exigências de funcionamento simplificadas e, certamente, com a qualidade, também, em níveis baixos. Mais tarde, em 1967, outra ideia similar a essa foi executada, visando o atendimento às crianças bem pequenas a baixo custo — o Plano de Assistência ao Pré-Escolar²⁹ —, do Departamento Nacional da Criança (DNCr) (KUHLMANN JR., 2000). Tais propostas, por sua vez, repercutiram na eclosão de uma série de movimentos sociais de luta pelas creches que despontaram no final da década seguinte.

Nos anos 70, ocorreram importantes mudanças no panorama da educação brasileira, conforme aponta Kishimoto (1999, p. 67):

A década de 1970 alimenta a discussão ancorada na ideologia da privação cultural³⁰, da municipalização da educação infantil, e o setor de educação infantil passa a contar com serviços de controle e fiscalização nas três esferas: federal, estadual e municipal. Esse clima pressiona a formação de profissionais, contribuindo para o aumento no número de cursos, com grande participação da iniciativa privada.

29 Utiliza-se, nesse período, a expressão “Pré-escolar” ao fazer referência à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade pertencentes, sobretudo às classes sociais menos abastadas.

30 A *privação cultural*, segundo Kramer (1982), consiste na ideia de que as crianças pertencentes às classes menos abastadas eram “consideradas “privadas” educacional e culturalmente” (p. 55).

Assim como a autora explica, esse período histórico foi marcado por uma série de discussões que repercutiram na educação infantil e, principalmente, na formação de professoras dessa etapa da educação, que teve sua ampliação favorecida pelo setor privado³¹.

Fora do território brasileiro, nesse mesmo período, também ocorriam discussões com relação à formação de profissionais para o exercício docente nessa etapa da educação. Durante essa década, na União Europeia, ocorreram mudanças significativas, com o avanço do processo político de *universitarização* da formação de professores (BUCHBERGER; KALLOS; STEPHENSON, 2000; TARDIF, LESSARD; GAUTHIER, 1999, *apud* FORMOSINHO, 2009), ou seja, o processo de transformação da formação em nível médio para a formação em nível superior.

No tocante a esse processo, Formosinho (2009) destaca que nele estão contidos benefícios evidentes, pois, “[a formação universitária] pode trazer, nomeadamente, uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação” (p. 84). Por outro lado, o autor explica que o processo de *universitarização* foi delineado, em alguns países europeus, como um processo de *academização*³², ou seja, pautado apenas numa teorização, distanciada da complexidade do trabalho docente na educação infantil.

Embora o processo *academizante* tenha prevalecido em alguns contextos, a experiência de muitos países europeus, como Portugal, mostra os avanços propiciados pela *universitarização* da formação inicial dos professores, conforme aponta Formosinho (2011, p. 181):

Nalgumas universidades a *universitarização* não foi interpretada predominantemente como *academização* e trouxe, assim, múltiplos benefícios para o estudo das problemáticas profissionais: mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, o alargamento de perspectivas profissionais dos professores, a emergência de projetos de intervenção e investigação-acção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de educação e ensino.

No Brasil, durante os anos 70, a formação universitária para professoras da educação infantil ainda era uma realidade distante, contrapondo-se ao movimento de expansão do atendimento educacional às crianças bem pequenas. Durante essa década, as creches iniciaram a intensificação de seu processo de ampliação, do qual suscitaram uma série

31 Mais tarde, porém, as iniciativas desse setor foram sucumbidas pelas dificuldades financeiras do país que vivia a chamada “década perdida” (KISHIMOTO, 1999).

32 O autor emprega os termos “*universitarização*” e “*academização*” ao se referir ao mesmo processo de transformação da formação de professores em nível médio para o nível superior, porém, emprega-os com sentidos distintos; utilizando a “*universitarização*” como conceito descritivo do processo supracitado e “*academização*” como conceito crítico.

de críticas à educação compensatória³³, em virtude disso, foram polarizadas, equivocadamente, a assistência e a educação, ignorando a intencionalidade dessas instituições de promover uma *educação para a submissão*, ou seja, a educação assistencialista tencionava manter os pobres subalternizados, gratos aos ricos e filantropos e conformados com sua condição (KUHLMANN JR., 1998).

No final dessa década, em 1977, o “Projeto Casulo”, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), propunha a criação de novas vagas a baixo custo nas creches e apontava a pobreza como motivo de desequilíbrio e de atraso do desenvolvimento socioeconômico-cultural (KUHLMANN JR., 2000). Esse “desequilíbrio” citado no texto do Projeto parece fazer referência ao clima de insatisfação apresentado pelas classes menos abastadas com relação a sua subalternização, o que alicerçou os movimentos sociais e os avanços na década de 80.

De modo semelhante à LBA, a UNICEF também promoveu medidas com o intuito de fortalecer o processo de expansão das creches, assim como ocorreu na década anterior. No território brasileiro, porém, essa expansão foi impulsionada por meio das creches comunitárias³⁴, que mantinham uma organização ambígua, de modo contrário às orientações legais, já que contavam com profissionais não habilitados legalmente para o exercício docente na educação infantil (KRAMER, 2011).

Contudo, nas décadas seguintes, entre os anos 80 e 90, entraram em vigor diversos marcos legais — a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 — que apresentaram importantes avanços para a educação infantil e para a constituição da profissionalidade das professoras de crianças bem pequenas.

Nesse período, a conjuntura brasileira passava por uma série de reajustes quanto às suas políticas econômicas, como a contenção de despesas sociais e de investimentos. Por essa razão, Campos (2011, p. 28) aponta que “[esse] momento pós-constituente acaba sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais”. Em suma, apesar dos progressos oficializados no texto desses documentos legais, os retrocessos vivenciados

33 Conforme Kramer (1982), a educação compensatória tinha uma “verdadeira função terapêutica para as “carências culturais” das crianças provenientes das classes dominadas” (p. 54).

34 As creches comunitárias, no caso do estado do Ceará, referem-se a “um equipamento de atendimento em educação infantil administrado por uma associação comunitária” (ANDRADE, 2002, p. 57). Conforme a referida autora, o investimento nessa modalidade de instituição tem o intuito de expandir o atendimento educacional às crianças bem pequenas, porém, sem a devida preocupação com a qualidade do atendimento e com a formação dos docentes.

durante esse período, como os cortes nas áreas sociais, denotam as limitações da legislação que, isolada da complexidade do plano social, reduz-se a uma referência alheia à realidade.

Por outro lado, os avanços na construção desses documentos legais contribuíram com alguns progressos significativos, entre eles destacam-se, principalmente: **1)** O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos; **2)** A indicação da necessária articulação entre família, comunidade e instituição de educação infantil; **3)** A consideração da educação infantil como primeira etapa da educação básica (antes vinculada a órgãos de assistência social); **4)** O reconhecimento da multidimensionalidade das crianças e **5)** A valorização dos profissionais da educação. Tais avanços representam, de acordo com Oliveira (2011), uma valorização da educação infantil e das crianças bem pequenas e, em decorrência disso, repercutem novos avanços e exigências para a formação docente, que passou a ser discutida com mais vigor.

As discussões sobre a formação docente foram impulsionadas, principalmente, pela sanção da LDB (BRASIL, 1996), que passou a exigir a formação em nível superior e, no mínimo, em nível médio, para o exercício docente na educação infantil. Essa definição representou um importante progresso para a constituição da profissionalidade docente e para a qualidade do atendimento às crianças, principalmente, nas creches que ainda contavam com um grande contingente de profissionais leigos.

Nesse período, em outros países, a formação docente também passou a ser enfocada com mais vigor. Essa discussão foi sistematizada, sobretudo, nos estudos de pesquisadores (JUDGE, 1982; HOLMES GROUP, 1986; WISNIEWSKI; DUCHARME, 1989; GOODLAD, 1990; LESSARD *et al.* 1991; KING; PEART, 1992; BOURDONCLE, 1993 e PERRENOUD, 1994, *apud* FORMOSINHO, 2009).

A ampliação desses estudos, em alguns contextos, conforme explica Formosinho (2009) implicou na criação de campos isolados para a investigação da formação de professores, fragmentando a formação e as práticas nas instituições de educação básica. Assim, nesse movimento, a construção de compreensões acerca das questões problemáticas envolvidas na formação de professores ocasiona uma mobilização contrária, na qual “a escola deixa de servir de referência para a formação profissional [...] [reforçando] as concepções de uma formação *predominantemente teórica* e designada de aplicação da ciência” (p. 121-122, grifo da autora).

No Brasil, as discussões sobre a formação de professoras de educação infantil têm como marco a realização do Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de

Educação Infantil realizado em Belo Horizonte, em 1994³⁵, cujo principal objetivo era “fornecer subsídios para a política de formação de professores da Educação Infantil” (BRASIL, 1994, p. 71). Diversas publicações resultaram desse encontro, dentre elas, o relatório-síntese, elaborado por Sônia Kramer, que aponta os aspectos fundamentais dos currículos dos cursos de formação de professores.

Nesse documento são sintetizados os dois objetivos primordiais que precisam ser alcançados pelas instituições de educação infantil, que são o cumprimento dos **direitos das crianças** ao atendimento de qualidade e a concretização dos **direitos dos professores** ao avanço na carreira docente e à formação de qualidade³⁶, que propicie os subsídios necessários para esse atendimento (AZEVEDO, 2013).

Mais tarde, já no final da década de 90, iniciou-se um período denominado como “Década da Educação”, compreendido entre 1997 e 2007. A LDB (BRASIL, 1996) instituiu esse período e definiu que, até o seu final, seriam admitidos, para o exercício da docência na educação básica, apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Nos primeiros anos desse período, em 1998, foi divulgado o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), que se apresentava como “um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação [...] da tradição assistencialista das creches e [...] da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1988, p. 5). Nesse sentido, é oportuno ponderar sobre a afirmação de que as “soluções educativas” são o meio de superação da “tradição assistencialista”, pois, essa proposição parece apontar uma ideia de que a concepção assistencialista não tinha caráter educacional. Tal afirmativa alude a uma prática docente deslocada dos direitos das crianças, pois, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 206):

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitariam essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o *educacional*, considerado como *atividade nobre* em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado.

35 Este evento tornou-se um marco, também, para as discussões sobre a necessidade de integrar cuidado/educação no atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil.

36 No período em que esses documentos foram elaborados, o campo de pesquisa da primeira infância encontrava-se, fortemente, influenciado pelo discurso da qualidade, que teve sua emergência por volta dos anos 80. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), essa influência foi evidenciada pela busca da boa qualidade por meio da aplicação de critérios de avaliação (escalas, pesquisas, consultorias etc.), com o intuito de construir definições de qualidade e de identificar os indicadores do cuidado/educação prestados às crianças.

Apesar das inúmeras críticas e sugestões³⁷ à versão final do RCNEI (CERISARA, 1999), esse documento se configurou como um aporte para os docentes de creche e de pré-escola por um longo período, sendo substituído apenas na década seguinte com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

É interessante destacar que esta versão das DCNEI, do ano de 2009, trata-se de uma revisão das diretrizes que já existiam desde 1999 que, assim como esta, também possuía caráter mandatório. Ambas as versões, de 1999 e de 2009, têm sido até hoje menos difundidas do que o RCNEI, que teve uma influência muito maior para os docentes da educação infantil, mesmo sem possuir caráter mandatório. Conforme Cerisara (1999), o RCNEI teve sua elaboração realizada de modo prematuro, porém, foi amplamente divulgado, tendo uma grande quantidade de volumes distribuídos para os profissionais atuantes no cuidado/educação de crianças bem pequenas. Para além disso, é possível analisar que a grande adesão ao RCNEI deve-se ao fato de que esse documento promoveu uma “didatização” das práticas, conferindo à creche e à pré-escola “uma configuração tipicamente escolar” (CERISARA, 1999, p. 337).

De acordo com Cerisara (1999), em sua versão inicial, o RCNEI não considerou os avanços propiciados pelos documentos sobre a Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil construídos no início dessa década, por essa razão, os pareceristas indicaram a necessidade de articular esse documento com as publicações anteriores, elaboradas, entre 1994 e 1998, pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Nesse sentido, é interessante destacar, conforme ressalta Kishimoto (2011, p. 113), que o RCNEI “como documento pedagógico, isolado de outras medidas reduz-se a um instrumento utópico, que aponta o que deve ser a criança, mas não atinge a complexidade da prática pedagógica, não chega a indicar o caminho para uma pedagogia da transformação”. Assim, esses avanços, como a elaboração dos documentos supracitados, não significaram, necessariamente, avanços reais, como a concretização dos direitos das crianças e dos professores e a melhoria da qualidade do atendimento nas creches.

Durante a “Década da Educação”, os processos de universitarização e de ampliação do atendimento em creche ainda prosseguiram em ritmos desproporcionais. Kishimoto (1999) aponta que nesse período apenas 20% do corpo docente que atuava em pré-escolas contava com a formação em nível superior. Com relação às creches, a autora explica que os números, caso fossem quantificados, seriam ainda mais expressivos, pois, “o

³⁷ Cerisara (1999) realizou uma análise das posições de pareceristas sobre o RCNEI. Como resultado do seu trabalho, evidenciou-se que a maioria dos pareceristas critica esse documento, quanto a sua forma e ao seu conteúdo.

tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas” (p. 63).

É oportuno destacar que durante essa década, no ano de 1999, foi constituído no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), o núcleo temático, hoje denominado, por exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), linha de pesquisa, Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), a qual pertence o presente estudo. A implementação da referida linha pode ser compreendida como um importante avanço para a educação infantil, uma vez que, um de seus eixos temáticos, denominado, “Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores”, conforme explica Cruz (2011), aprofunda estudos, principalmente, sobre a formação do professor e sobre o atendimento educacional à criança pequena, com ênfase nas rotinas e nas perspectivas das crianças sobre o cotidiano.

Nesse período, então, até o final dos anos 90, era proposta pela Lei 9394/96 a formação específica para todos os professores em exercício. Com o intuito de alcançar tal objetivo foi admitida uma nova modalidade de formação, o curso normal superior, oferecido pelos Institutos Superiores de Educação. Tal formação, regulamentada pelo Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores, possibilitava o exercício docente na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (KISHIMOTO, 1999).

Os cursos normais superiores almejavam ser reconhecidos como uma formação mais adequada para os professores da educação infantil, pretendendo superar a fragmentação das áreas de conhecimento, problemática essa evidenciada no processo de academização da formação docente. Contudo, nessa modalidade de formação também foram evidenciadas questões problemáticas, conforme aponta Kishimoto (2011, p. 110):

Os cursos normais superiores também reproduzem propostas fragmentadas que não respeitam a especificidade da educação infantil nem a pedagogia da infância, com o agravante de separar a formação geral da especializada, desrespeitando concepções epistemológicas que deveriam orientar a formação do profissional para a educação infantil [...] [além disso] evidencia-se mais um desencontro, quando se divulga que tais cursos, por serem tecnológicos, não devem preocupar-se com pesquisa.

Essa modalidade de formação tem sua vigência ainda recente, pois, apenas em 2017, com uma alteração da redação da LDB, o curso normal superior deixou de ser admitido para formar o professor para atuar nessa etapa. Como resultado disso, atualmente, é

reconhecida apenas a formação em nível superior e, como formação mínima, em nível médio, na modalidade normal.

Por outro lado, essa recente mudança não altera os efeitos da modalidade de curso normal superior, que vigorou por cerca de vinte anos, com propostas que não oferecem os subsídios necessários para formar professores pesquisadores, que reconhecem e respeitam as especificidades das crianças bem pequenas. Válido ressaltar, porém, que mesmo a formação inicial universitária em Pedagogia, não tem oferecido, efetivamente, oportunidades para a construção dos saberes necessários à docência na educação infantil. Tal fato, tem sido evidenciado em pesquisas recentes, como a de Rodrigues (2018, p. 146), que concluiu que “são oferecidas poucas oportunidades, dentro e fora das disciplinas do currículo do curso, que possibilitem aos estudantes de Pedagogia a apropriação de temas importantes sobre os bebês e seus processos educativos”.

Da mesma forma, o distanciamento da pesquisa realizado nas propostas dos cursos normais superiores encontra-se de maneira oposta ao que se almeja para a formação docente, pois, formar o professor pesquisador indica a constituição de um novo perfil, aproximado da prática pedagógica e, principalmente, da prática reflexiva (KISHIMOTO, 2011).

Ao contrário do que se almejava na “Década da Educação”, mesmo com as mudanças implementadas, a formação específica para todos os professores em exercício não foi alcançada. De acordo com os dados do censo escolar da educação básica, ao final da “Década da Educação”, em 2007, em relação às outras etapas, as creches comportavam o maior número de professores sem formação ou habilitação para o exercício docente com crianças bem pequenas. Esses dados evidenciam que, assim como nos demais momentos históricos, o atendimento educacional às crianças bem pequenas nas creches e a formação para o exercício docente nessa etapa tem constantes avanços, retrocessos, ambiguidades e impasses que põem em relevo a necessidade das lutas permanentes em busca das conquistas dos direitos das crianças e das docentes.

Além disso, diante desse panorama, evidencia-se que os diferentes momentos históricos nutrem múltiplas concepções sobre o atendimento às crianças e sobre o perfil profissional daqueles que exercem a docência nessa etapa. Por essa razão, conclui-se que “pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil” (KISHIMOTO, 1999, p. 74).

De acordo com os dados do censo escolar da educação básica de 2018, com relação à educação infantil, foram identificados ainda 6,9% de docentes com nível médio ou

fundamental completo e mais 0,9% de docentes não licenciados, ou seja, neste período a educação infantil ainda conta com um número superior de profissionais leigos em comparação com as demais etapas da educação básica. Por outro lado, é interessante destacar que, nos últimos quatro anos, entre 2014 e 2018, foi observado um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 62,5%, em 2014, para 69,3%, em 2018, o que poderá indicar um importante avanço para a qualidade do atendimento educacional à primeira infância no território brasileiro (BRASIL, 2019).

Diante desse panorama sobre o atendimento em creches, faz-se necessário discutir as singularidades de seu público-alvo e as repercussões delas para o trabalho docente na educação infantil, o que será focado a seguir, na seção 3.2.

3.2 O trabalho docente com crianças bem pequenas: o cuidar/educar em foco

A concepção de criança é um ponto fulcral da prática docente na educação infantil, por isso, nesta seção, objetiva-se discutir esse aspecto, enfocando as necessidades de cuidado/educação da primeira infância e as suas repercussões para o trabalho e a formação docente. A *imagem de criança* ou o modo como ela é percebida pela professora relaciona-se, inexoravelmente, com as interações professora-criança e com as práticas docentes.

Azevedo (2013) aponta que a concepção de criança é o ponto fulcral da prática docente na educação infantil, pois, se a professora tem sob o seu trabalho uma concepção romântica e assistencialista, muito provavelmente, as suas ações com relação às crianças serão rasas, com o intuito de oferecer, essencialmente, “apenas cuidados [como se isso fosse possível!] de saúde, de higiene e de alimentação e, em alguns casos, oferecer ambiente de lazer e segurança até que esta retorne aos cuidados dos pais” (p. 165).

Bujes (1998) explicita que a cisão entre cuidado/educação não está na suposta desarticulação entre essas dimensões, mas sim no modo como são vistas as crianças, motivo pelo qual é reforçada a ideia de que a concepção de criança é um aspecto essencial para que essas ações sejam compreendidas de modo integral.

Zabalza (1987, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) destaca que a criança é um *sujeito não-sectorizável* que mobiliza as suas dimensões afetiva, social, cognitiva etc., de modo dinâmico e intenso. Portanto, não é possível obter demandas ou proporcionar aprendizagens que se refiram a uma única dimensão, nem que se refiram ora ao corpo, ora à mente, por isso, é impraticável a dicotomia entre cuidar/educar.

Barbosa (2009) aponta que as crianças bem pequenas são sujeitos *multidimensionais*, por isso, seus processos de aprendizagem ocorrem “não através de informações parciais e desconectadas, mas através de processos de interações com os conhecimentos. Para elas, não há separações e divisões, são os adultos que o fazem porque assim o aprenderam.” (p. 49).

Barbosa e Richter (2009) advertem sobre a “quase inexistência” de estudos a respeito do atendimento às crianças bem pequenas na creche. As autoras explicitam a relevância de práticas como os cuidados com a higiene, a alimentação, o acolhimento etc., e chamam a atenção para o desafio das professoras, que necessitam superar concepções polarizadas entre teoria e prática, conhecimentos cotidianos e conhecimentos acadêmicos.

Ao contrário do que se espera, diante das especificidades das crianças que refletem, diretamente, no trabalho docente com essa faixa etária, ocasionando o *alargamento de responsabilidades* (FORMOSINHO, 2011), ocorre a desvalorização das professoras que atuam nessa etapa da educação, especialmente, com bebês e crianças bem pequenas, pois, “muitas acreditam que o que fazem não dignifica ninguém e apresentam rebaixamento de autoestima: “qualquer um pode trocar fralda ou alimentar uma criança”, dizem desconhecendo o real valor dessas ações [...]” (MORAES, 2011, p. 22).

Nesse sentido, Azevedo (2013) esclarece que a concepção da professora sobre a criança se reflete nas práticas docentes, ou seja, a *imagem de criança* influencia no que é proporcionado ou não em seu atendimento (ex.: materiais oferecidos, modos de organização dos espaços e dos tempos, interações professora-criança etc.).

Sobre essa concepção, a autora exemplifica duas perspectivas — romântica/assistencialista e cognitivista — que concebem diferentes *imagens de criança*, portanto, idealizam diferentes objetivos em seus atendimentos. Na visão romântica/assistencialista, as crianças são tidas como seres frágeis, ingênuos e puros, por isso, totalmente dependentes dos cuidados dos adultos. Nessa concepção, as ações docentes são voltadas apenas para os cuidados com o corpo, tais como higiene, alimentação e segurança.

Por outro lado, na visão cognitivista, que tem a educação infantil como uma “fase preparatória”, um meio para um fim, que não tem significado em si mesma, as crianças são vistas como um “vir-a-ser”, ou seja, como seres fragmentáveis que necessitam ser “ensinados” para, mais tarde, “tornaram-se alguém”. Nesse ponto de vista o exercício docente

é voltado para a “tarefa de “alfabetizar” as crianças, garantindo-lhes o aprendizado da leitura, da escrita e de alguns conteúdos escolares”³⁸ (AZEVEDO, 2013, p. 166).

Em ambas as perspectivas evidenciam-se tensões entre *cuidar/educar*, despontando num mesmo projeto, que visa à segmentação entre essas dimensões, como se elas pudessem ser dissociadas. Tal projeto, no entanto, mostra-se inconcebível, já que nas práticas de cuidado/educação, mesmo nas mais relacionadas à dependência e à vulnerabilidade³⁹ (KATZ e GOFFIN, 1990; MEDINA REVILLA, 1993, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) das crianças, como as trocas de fraldas e a alimentação, encontram-se, profundamente relacionadas ambas as dimensões — *cuidar/educar* —, que são constituintes da docência com crianças bem pequenas.

Nesse sentido, é interessante destacar o posicionamento de Tronto (1993) sobre essas especificidades — a dependência e a vulnerabilidade —. A autora aponta que, assim como as crianças bem pequenas, outros sujeitos, de diferentes faixas etárias, também são vulneráveis e dependentes, necessitando, por isso, de cuidados (e educação). Sob esse ponto de vista, o cuidado⁴⁰ é concebido como inerente à condição humana, por isso, para todos os sujeitos ele se faz necessário.

Embora o cuidado seja universal, nem sempre é concebido como tal. Historicamente, ele tem sido considerado como atividade de menor valor, por isso, nem todos os sujeitos cuidam uns dos outros, transferindo essas práticas para os sujeitos considerados subalternos, como as mulheres, os indivíduos de classes menos abastadas etc. (TRONTO, 1993)⁴¹. De acordo com Sorj, Fontes e Machado (2007, *apud* DUMONT-PENA; SILVA, 2018), na modernidade, o cuidado passou a ser concebido como um serviço, que tem como público-alvo as crianças bem pequenas, os enfermos e os idosos. Nessa perspectiva, porém, os cuidados permanecem sob a responsabilidade de sujeitos subalternizados, que atuam em condições precarizadas de trabalho, com baixa remuneração e pouco reconhecimento social.

38 Sobre a escolarização, Kuhlmann Jr. (1998) constrói uma interessante perspectiva acerca desse fenômeno. O autor explica que a concepção da escola primária apresenta-se, em alguns aspectos, pouco adequada, inclusive para o seu próprio público alvo. Diante disso, a antecipação dessa concepção de atendimento se mostra ainda mais preocupante para as crianças bem pequenas, por essa razão, “que a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de *cuidado/educação* traz uma perspectiva mais alentadora” (p. 207, grifo da autora).

39 Estas são especificidades das crianças bem pequenas, que se referem à sua dependência com relação ao adulto, para satisfazer as demandas e as necessidades de alimentação, higiene, saúde etc.

40 Parte das escolhas teóricas do presente estudo se refere, textualmente, apenas ao cuidado. Assim, nos excertos que se referem de modo direto à obra de outros autores, serão mantidas as expressões empregadas pelos mesmos.

41 Essa perspectiva de Tronto (1993) parece aproximar-se do que Boff (1999) denominou de “fenômeno do descuido”, que é concebido como o descaso com o outro, a negação do cuidado.

Diante disso, se evidencia que, na constituição dos cuidados, é realçado um aspecto central, que é a figura de quem cuida. Conforme Dumont-Pena e Silva (2018), nesse aspecto, a questão de gênero tem grande relevância, pois, tem-se naturalizado que o cuidado é uma atividade própria das mulheres. Nas instituições de educação infantil esse fator é visibilizado pelo grande contingente de trabalhadoras atuando em diversos setores, principalmente, na docência com as crianças bem pequenas.

A atribuição dessas atividades às mulheres parte da concepção de que o cuidado é uma prática essencialmente feminina, relacionada aos comportamentos e aos sentimentos inatos desse gênero (DUMONT-PENA; SILVA, 2018). Nesse ponto de vista, a figura feminina encontra-se apta a atender as necessidades de cuidado/educação das crianças, simplesmente, pelo seu gênero biológico.

Ao discutir essa questão, Arce (2001) aponta que o fenômeno da feminização do magistério com crianças bem pequenas tem sido historicamente naturalizado, devido ao mito da educadora nata, conforme explica:

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do **mito da maternidade**, da mulher como rainha do lar, **educadora nata**, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma *extensão natural da maternidade*. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata **exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos**, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral (p. 170, grifos da autora).

Desse modo, a *imagem de mulher* tem sua constituição histórica atrelada ao mito da maternidade, que é associado à concepção de que ela possui saberes inatos para o exercício das práticas de cuidado/educação com crianças bem pequenas. Essa imagem de educadora nata corrobora com a concepção maternalista sobre o atendimento educacional às crianças bem pequenas, ou seja, reforça a ideia de que o trabalho docente nessa etapa da educação é uma simples extensão da função materna, desconsiderando, assim, os saberes específicos necessários à docência na educação infantil.

Nessa mesma visão, Dumont-Pena e Silva (2018) destacam que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, que tem o cuidar/educar como pressuposto fundamental é pouco valorizado e considerado, hierarquicamente, menor. Por essa razão, as autoras apontam que as professoras atuantes nessa etapa contam, ainda, com uma formação pouco efetiva e com condições de trabalho que desfavorecem o atendimento de boa qualidade à primeira infância.

Em suma, evidencia-se a existência de uma série de fatores que diferenciam o trabalho docente com a primeira infância do trabalho com as demais etapas da educação. Além da questão de gênero (ARCE, 2001) e do cuidar/educar (DUMONT-PENA; SILVA, 2018), apontados anteriormente, Oliveira-Formosinho (2001) focaliza outros aspectos de diferenciação que comprovam a especificidade da profissionalidade⁴² das professoras de educação infantil⁴³, a saber: as características das crianças bem pequenas, dos contextos e dos objetivos de trabalho, bem como, as características do processo e das práticas realizadas pelas professoras.

As crianças bem pequenas manifestam parte de suas especificidades por meio de duas características principais, são elas: a vulnerabilidade (KATZ e GOFFIN, 1990; MEDINA REVILLA, 1993, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), a globalidade (DAY e GOFFIN, 1994, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) e a dependência da família (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

A vulnerabilidade se refere à dependência da criança com relação a um sujeito adulto para a satisfação das suas necessidades relacionadas aos aspectos físicos, emocionais e sociais. Essa especificidade apresenta influências diretas para as práticas pedagógicas⁴⁴ e para a constituição do perfil profissional das professoras de crianças bem pequenas, por essa razão, esse fator de diferenciação demanda definições específicas ao nível da formação docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), pois:

[...] o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta “vulnerabilidade” social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação (p. 83).

Em síntese, ao passo em que a professora necessita reconhecer a dependência e a vulnerabilidade da criança, atendendo às suas múltiplas demandas, também precisa compreender e potencializar as suas competências. Além dessa característica, outra também repercute no trabalho e na formação docente, que é a globalidade. Conforme explica Zabalza (1987, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), a criança bem pequena se desenvolve de modo global, em uma dinâmica intensa na qual as suas múltiplas dimensões (afetiva, social, cognitiva etc.) são ampliadas em sua inteireza.

42 A autora explicita, de acordo com Bourdoncle (1994), que “o conceito de profissionalidade docente diz respeito à natureza em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional” (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 80).

43 Na terminologia portuguesa, empregada originalmente pela referida autora, utiliza-se “educadoras de infância”.

44 Entende-se como prática pedagógica “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

A dependência da família é uma especificidade das crianças bem pequenas que repercute, diretamente, numa característica constitutiva do trabalho docente na educação infantil, que é o estabelecimento de uma rede de interações alargadas, o que significa que o exercício da docência nessa etapa “requer das suas profissionais, uma integração dos serviços para as crianças e as suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 88).

Desse modo, além das especificidades das crianças bem pequenas, ressaltam-se, também, outros importantes fatores de diferenciação, como as características dos contextos de trabalho, que são abrangentes e diversos, por exemplo, as creches, as pré-escolas, os contextos não escolares etc., e as tarefas inerentes à docência nessa etapa da educação, que são o conjunto total referente às demandas de cuidado/educação das crianças bem pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Esses aspectos diferenciadores da docência na educação infantil constituem o âmbito alargado de responsabilidades nessa etapa, que tem o cuidar/educar como pressuposto fundamental e tem a criança pequena como centro do processo. Nesse sentido, Katz e Goffin (1990, p. 197, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 86) apontam que: “quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função”.

Assim, ao mesmo tempo em que a professora é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, motor, social, etc., também necessita garantir o bem-estar, o acolhimento, a segurança e a saúde da criança. Enquanto responsável por uma grande amplitude de tarefas, que devem culminar no desenvolvimento integral da criança, a professora dessa etapa da educação também é responsável por tarefas muito singulares. Por isso, é imprescindível que, em suas práticas, sejam reconhecidas e respeitadas tanto as especificidades, quanto às competências que as crianças apresentam.

Evidencia-se, então, que as crianças bem pequenas têm características específicas, modos e tempos singulares de experienciar o mundo. Essas particularidades, por sua vez, se manifestam na cotidianidade das instituições de educação infantil e, por essa razão, as crianças bem pequenas necessitam do tempo “de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 47).

Por outro lado, nos projetos pedagógicos que visam à escolarização precoce, estabelecendo tensões entre as práticas de cuidar/educar e desrespeitando os tempos singulares das crianças bem pequenas, são postas em segundo plano as práticas sociais e

culturais. Nesse contexto, algumas experiências fundamentais, mais relacionadas à vulnerabilidade e à dependência da criança (alimentação, higiene, troca de fraldas etc.), têm sido delegadas às auxiliares, agentes que “ancoram-se em saberes tácitos adquiridos, sobretudo, na experiência social dos sujeitos e ainda pouco reconhecidos e sistematizados” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 15).

Conforme explicam Barbosa e Quadros (2017), a desvalorização dessas práticas cotidianas, relacionadas aos cuidados pessoais, pode ser observada, também, na formação docente, nas pesquisas da área e nos currículos das instituições de educação infantil. Válido destacar que compreende-se, aqui, como práticas cotidianas o “conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 12), ou seja, aquilo que realizamos no dia a dia, em nosso cotidiano habitual.

Na formação docente isso se dá, notadamente, pela escassez de disciplinas e de componentes curriculares que tratem dessas práticas e que possibilitem o contato dos futuros professores com elas. Na formação inicial universitária em Pedagogia da FAGED/UFC, a citar como exemplo, os discentes têm uma única oportunidade, dentro da proposta do curso, de vivenciar, na corporeidade das ações, práticas cotidianas de *cuidado/educação*. É importante ressaltar, porém, que nesse componente os estagiários se inserem em um só agrupamento⁴⁵. Por essa razão, o contato com bebês, por exemplo, pode ou não ocorrer durante a formação universitária, o que é bastante preocupante⁴⁶, por se tratar de parte do público-alvo da docência na educação infantil, que apresenta demandas de práticas sociais e culturais muito específicas, tais como a troca de fraldas, a alimentação, os diferentes choros, as diversas formas de expressão que os bebês utilizam para se comunicar etc.

Da mesma forma, nas pesquisas da área, essas práticas também têm sido pouco consideradas. Conforme salientado no segundo capítulo deste trabalho — O estado da arte —, as pesquisas que discutem a formação docente em aliança com as práticas de cuidado/educação ocupam um espaço mínimo na produção acadêmica, corroborando com o que alertam Dumont-Pena e Silva (2018). As referidas autoras apontam que a desconsideração dos saberes necessários a essas práticas, é evidenciada no currículo das instituições de educação infantil, que desvalorizam as práticas cotidianas, transferindo-as para outra

45 No estágio em educação infantil, costumeiramente, a definição dos agrupamentos onde os discentes irão realizar essa atividade durante o semestre é feita mediante sorteio.

46 O caso da formação para a docência com bebês, propiciada pelo curso de Pedagogia da FAGED/UFC, foi questão de pesquisa da dissertação de Rodrigues (2018), mencionada anteriormente. A autora concluiu que o curso em questão apresenta diversas fragilidades com relação ao trabalho docente com crianças de zero a dezoito meses, como as oportunidades escassas de se apropriar dos temas relacionados às especificidades dessa faixa etária.

profissional, que não é professora e, por isso, não realiza planejamento, não tem direito à formação continuada e nem possui exigências, com relação à formação inicial⁴⁷, que sejam condizentes com o seu trabalho.

A relegação dessas práticas desconsidera, principalmente, as especificidades das crianças bem pequenas, que são vulneráveis, por isso, dependem do adulto, além disso, são sujeitos “não sectorizáveis” (ZABALZA, 1987, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), por isso, aprendem de modo global. Essa dinâmica pode ser compreendida, por exemplo, nas práticas cotidianas de aprendizagem do controle dos esfíncteres e do uso do banheiro, nas quais se encontram imbricadas as práticas de *cuidado/educação*, sendo, por isso, “grandes desafios de ordem **cognitiva, social e motora**, que vão habilitar a criança a pertencer a determinado grupo social com autonomia e interdependência” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 47, grifos da autora).

Embora essas práticas — de *cuidado/educação* — não possam ser desvinculadas, o modo como elas são vivenciadas no cotidiano da instituição de educação infantil pode influenciar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento das crianças bem pequenas. Nesse sentido, González-Mena e Eyer (2014) explicitam que as interações entre o adulto e a criança pequena que ocorrem, sobretudo nas atividades cotidianas, como as trocas de fraldas, são valiosas para a vivência de um tempo de boa qualidade, em que podem ser construídas as relações entre ambos, “a partir daquelas [interações] que são *respeitosas, positivamente reativas e recíprocas*” (p. 4)⁴⁸. Além disso, nessas interações, é favorecida a construção das bases emocionais da criança, assim como, é fortalecida a sua segurança e a sua estabilidade, pois, conforme explicam Barbosa e Quadros (2017, p. 49):

Nesse intercâmbio de afetos, o sujeito – no caso, os bebês e as crianças bem pequenas – vai se constituindo, estabelecendo relações, construindo vínculos e, aos poucos, percebendo o quanto o mundo é um lugar interessante para viver. A criança torna-se a cada dia mais disposta para explorar seu corpo e seu entorno, com ousadia e vivacidade, aprendendo com as próprias experiências.

47 A escolaridade mínima exigida para ocupar o cargo de assistente, como profissional efetivo da rede municipal de ensino de Fortaleza, por exemplo, é ter, no mínimo, concluído o **Ensino Médio na Modalidade Normal**. Para o provimento das vagas de substituto, que se dá a partir de uma seleção pública, o candidato pode ter cursado no mínimo **50% da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia** ou ter participado do **Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental** para os anos iniciais, ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (FORTALEZA, 2014).

48 Gonzalez-Mena e Eyer (2014), embasadas na abordagem da pediatra húngara Emmi Pikler, importante referência a respeito dos cuidados com bebês e crianças bem pequenas, explicam que as relações entre o adulto e a criança se desenvolvem a partir de interações baseadas nos três **R's**: **respeitosa, reativa e recíproca**. A interação é respeitosa, pois, atende à singularidade da criança; é reativa devido às respostas emitidas por ambos (adulto e criança) e, também, é recíproca porque possibilita as trocas, cujas reações de um dão origem às reações do outro.

Desse modo, nesses momentos em que ocorrem as interações “um a um” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), entre a professora e a criança, podem ser favorecidas diferentes aprendizagens e, também, podem ser construídas, de modo mais aprofundado, as relações entre esses sujeitos. Esse intercâmbio, no entanto, depende do modo como são vivenciadas essas práticas; se a criança é concebida como parte integrante da vivência, se a professora interage positivamente etc. A esse respeito, é primordial enfatizar que “as interações são o coração da pedagogia e o coração da Educação Infantil. [...] A qualidade das interações é um aspecto-chave que diferencia os modos de fazer pedagogia”. (FOCHI, 2019, p. 14).

Nesse mesmo ângulo, Coutinho (2017) explica que, paradoxalmente, nos momentos de atenção pessoal, como na troca de fraldas, o corpo das crianças tende a ser relegado. Esse silenciamento do corpo é realizado, por exemplo, quando são oferecidos brinquedos ou outros materiais com o intuito de distrair a criança, distanciando-a, assim, da atividade realizada pelo adulto que, nesse caso, “foca apenas na tarefa, manipulando o corpo da criança com pressa, querendo que aquilo acabe logo” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 5).

Ao contrário do que é apontado no mito da educadora nata (ARCE, 2001), as práticas de cuidado/educação de boa qualidade, em que são oportunizadas a constituição de relações positivas, o respeito às especificidades e aos diferentes modos e tempos das crianças bem pequenas, demandam saberes específicos. Sob o mesmo ponto de vista, Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 5) alertam que:

Pode parecer que qualquer pessoa calorosa e amigável está apta a cuidar [/educar] de crianças, e que qualquer um que tenha paciência pode lidar com bebês. Com certeza essas são características valiosas em cuidadores, mas cuidar [/educar] de crianças menores de três anos envolve mais do que apenas agir por instinto ou movido por aquilo que parece funcionar.

Dessa forma, o estabelecimento dessas interações entre a professora e a criança requer uma série de saberes, que são imprescindíveis para o atendimento das demandas de *cuidado/educação* das crianças bem pequenas (MACHADO, 1998).

Na perspectiva Deweyana (1929, *apud* PINAZZA, 2007), a experiência possui relevante valor educativo, por isso, a construção desses saberes docentes encontra-se imbricada com a individualidade do sujeito, com a sua reflexão sobre os conhecimentos. Por essa razão, na formação docente:

[...] não basta desfilarmos uma série de saberes da psicologia, sociologia, estatística, entre outros. Mesmo que bem compostos no plano curricular, são conteúdos científicos que não resultam diretamente na ciência pedagógica. Na constituição

dessa ciência intervém a reflexão daqueles que estão envolvidos com a prática educativa (DEWEY, 1929, *apud* PINAZZA, 2007, p. 89).

Dessa forma, se evidencia que os conhecimentos ou as teorizações científicas não são “aplicados”, de modo universal, ao trabalho docente. Entretanto, esses saberes influenciam a prática educativa, já que contribuem com a constituição do processo reflexivo, oferecendo subsídios que a professora pode utilizar, construindo indagações, observações etc.

De modo semelhante a essa perspectiva, Formosinho (2009), ao explicitar os “tipos ideais”⁴⁹ de concepções do professor sobre o seu trabalho, aponta que o modelo de formação não define, necessariamente, a construção de uma determinada definição de professor, pois, nesse processo, encontram-se envolvidos aspectos dinâmicos e subjetivos, como os valores e as experiências de vida.

Portanto, formar para a docência com crianças “implica cuidar do contexto relacional em que [os docentes] são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20). Nessa perspectiva formativa, é concebida uma interação entre as aprendizagens da criança e as do adulto, por isso, os referidos autores consideram, sobre esse contexto formativo, dois pontos de vista — *ontológico* e *epistemológico* —.

O ponto de vista *ontológico* se refere à condição humana e aos seus respectivos direitos (ao respeito e à participação), que são comuns a todos os sujeitos envolvidos no processo formativo (professores em formação e professores formadores). Já o ponto de vista *epistemológico* se refere à homologia dos direitos e dos deveres desses sujeitos, “sendo o direito fundante o de ser co-construtor da sua aprendizagem profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 23).

Em síntese, essa concepção enfatiza a relevância do papel do formador nesse processo e da importância da qualidade das interações entre docentes formadores e docentes em formação, sendo que, esses últimos precisam ser reconhecidos como sujeitos dotados de agência social, participantes ativos do processo de construção dos conhecimentos, portanto, conforme explicam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), nesse sentido, “o isomorfismo ontológico conecta-se com o isomorfismo epistemológico na busca de uma **homologia formativa**, isto é, na busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida” (p. 23, grifo da autora). Desse modo, essa concepção

49 Formosinho (2009), inspirado no instrumento criado por Max Weber - os tipos ideais -, discutiu as concepções de professor laboral e profissional, a partir de tipificações abstratas.

compreende a aprendizagem da docência a partir do exercício do papel discente, portanto, a homologia formativa almeja a correspondência entre o cotidiano pedagógico e os processos formativos.

Em virtude disso, nessa concepção participativa sobre a formação docente, o cotidiano das discentes, futuras professoras, precisa estar alinhado com o que se pretende vivenciar no cotidiano da instituição de educação infantil, ou seja, se é almejado que, no seu exercício docente, a professora respeite os direitos das crianças bem pequenas, reconheça-as como sujeitos dotados de agência social, compreenda as suas especificidades e potencialidades etc., durante a sua aprendizagem da docência, as professoras necessitam vivenciar processos semelhantes. Assim, as professoras aprendem, por exemplo, a conceber as crianças como sujeitos dotados de agência social, ao serem reconhecidas, da mesma forma, como tais. As professoras aprendem a cuidar/educar das crianças bem pequenas, sendo, também, cuidadas/educadas.

Esse “isomorfismo pedagógico” (NIZA, 2009) salienta a necessidade de aprofundar o olhar sobre todo o processo de formação docente e sobre o cotidiano pedagógico, especialmente, as práticas de cuidado/educação, basilares do trabalho da professora de educação infantil, o que será o foco da discussão na seção posterior.

3.3 Cuidado/educação: conhecendo algumas visões na literatura

Nesta seção busca-se na literatura os significados atribuídos ao cuidar/educar, sobretudo, ao primeiro, que tem sido, historicamente, desvalorizado, conforme evidenciado nos capítulos anteriores deste trabalho. Os estudos sobre o conceito de cuidado, notadamente, no contexto brasileiro, ainda são incipientes o que, possivelmente, corrobora com a persistência de uma incompreensão sobre o tema⁵⁰ e com a conservação de um modo de fazer pedagógico que ignora o direito das crianças de ter cuidado/educação de qualidade (BRASIL, 2009c).

A definição de cuidado como prática social em que se encontra, fortemente, envolvido o aspecto emocional⁵¹ e, “além da Educação, outros campos igualmente

50 Foram localizados, em diferentes periódicos e bibliotecas digitais, estudos realizados em todo o território brasileiro (AYACHE, 2006; LINS, 2014; VERÍSSIMO; FONSECA, 2003), em que foi evidenciado que professoras da primeira etapa da educação básica, sobretudo das creches da rede pública de ensino, compreendem o cuidado como *mero trabalho manual*, como ação relacionada, exclusivamente, ao corpo, que possui menor valor social.

51 Pikler (1940, *apud* MORAES, 2011) explica que as interações propiciadas pelos cuidados favorecem o estabelecimento do vínculo entre o adulto e a criança que, por sua vez, contribui com a construção das suas bases emocionais, as quais serão imprescindíveis para o desenvolvimento infantil.

importantes, como o da saúde” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 37), ratifica a necessidade de aprofundar estudos sobre esse tema, que “não encontra, ainda, correspondência nas análises sociais, permanecendo invisível, embora seja a condição para o suporte à vida e para o bem-estar individual e coletivo” (*Ibid.*, p. 16).

A partir do século XX, com as contribuições de Martin Heidegger, em sua obra “Ser e Tempo”, publicada em 1927, houve “a recuperação do sentido forte do cuidado, como prática da maneira de ser mais própria do ser humano” (BORGES-DUARTE, 2018, p. 19), ou seja, foi concebida uma **visão ontológica sobre o cuidado**, na qual ele é tido como aspecto estruturante, um elemento constitutivo da condição humana.

Nessa perspectiva, Borges-Duarte (2018) explica que o cuidado é próprio da condição humana, assim, “ser “cuidador” não é uma atividade específica da assistência à infância, à doença, ou à mal chamada “terceira idade”, mas algo que somos de origem” (p. 14). Assim, como atividade universal (TRONTO, 1993), o cuidado é necessário a todos os indivíduos. No entanto, a sua relevância, comumente, tem sido desconsiderada, pois, acredita-se ainda que o cuidado é “menos científico” e, por essa razão, “dispensa” saberes específicos. Ademais, devido a essa “habitualidade” do cuidado, naturalizou-se a invisibilidade dessa prática social.

O estudo de Dumont-Pena e Silva (2018) sobre o cuidado com o outro, em que as autoras estabelecem diálogos entre a área da saúde e da educação infantil, evidenciou uma visão binária sobre essa prática social, como se fosse “ou isso ou aquilo” (DEWEY, 2010), ou seja, ambas as áreas atribuem sentidos rígidos sobre o cuidado.

Na área da educação, com a influência dos movimentos sociais, foram sistematizados alguns dos documentos já mencionados em seções anteriores desta dissertação de mestrado, tais como as DCNEI (BRASIL, 2009b) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que se referem às práticas de cuidado/educação como direito das crianças e responsabilidade das creches e pré-escolas. Esta discussão sobre o cuidar/educar, oficializada nos documentos e almejada pela política de atenção à criança pequena, favoreceu uma maior visibilidade ao cuidado/educação, pondo em destaque o seu valor como função das instituições de educação infantil.

Por outro lado, na prática, essas ações de cuidado/educação ainda têm sido pouco reconhecidas e sistematizadas, permanecendo ancoradas em saberes, sobretudo, experienciais. Desse modo, na área da educação as ações de cuidados, comumente, são associadas aos saberes inatos, às “virtudes femininas”, semelhantes, portanto, ao trabalho materno.

Na área da saúde, especificamente, no campo da Enfermagem, “a profissionalização do cuidado tende a um distanciamento das aprendizagens da experiência social devido ao processo de cientificação dessas práticas no interior dessa profissão” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 15). Evidencia-se, então, um movimento contrário ao que é observado na área da educação. As professoras são tidas como “cuidadoras natas”, sujeitos que cuidam do outro apenas reproduzindo as próprias vivências, ou seja, concebendo o cuidado a partir de uma **visão meramente experiencial**. E, as profissionais da área da saúde, sobretudo as enfermeiras, em sua constituição profissional distanciam-se das experiências sociais, partindo de uma **visão cientificista sobre o cuidado**, que desconsidera, principalmente, as aprendizagens empíricas e as habilidades necessárias às ações de cuidados com o outro.

Em contraste a essas concepções, Heidegger (1927, *apud* BORGES-DUARTE, 2018) aponta que o cuidado não é, unicamente, epistemológico, nem é apenas uma prática ética, ou seja, não é “ou isso ou aquilo” (*Ibid.*), para ele “o cuidado é a maneira de ser que caracteriza o ser humano” (BORGES-DUARTE, 2018, p. 14).

Além dessas, outras visões sobre essas práticas de cuidado/educação têm sido construídas ao longo da história, como é caso da “ética do cuidado”, conceito esse alçado por Gilligan (1997, *apud* DUMONT-PENA; SILVA, 2018). A referida autora observou, em pesquisas sobre dilemas éticos, como roubo e aborto, que mulheres e homens apresentavam diferentes elaborações sobre esses temas. Diante disso, interpretou-se que a diferença entre as respostas emitidas por tais sujeitos, devia-se ao fato de que as mulheres desenvolviam a moral com base no que a autora denominou de “ética do cuidado” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018), “que expressa a atenção *voltada para as relações próximas e não para princípios abstratos*, mais direcionadas pela responsabilidade do que pelas regras” (*Ibid.*, p. 25, grifo da autora), o que significa que, nessa **visão ética do cuidado**, a constituição da moral e da

identidade, sobretudo das mulheres⁵², é guiada pelas relações com o outro⁵³ e pelas próprias experiências de cuidado.

Por outro lado, outros autores (FOUCAULT, 1987; HIRATA, 2010) buscaram ampliar essa perspectiva da ética, como é o caso da **visão política do cuidado**, na qual Joan Tronto (1993) é a principal referência. Nesse ponto de vista, além da experiência, também é considerado o contexto social dos sujeitos, por essa razão, se compreende que “as mulheres e os demais grupos subalternizados ocupam posições muito diferentes na ordem social, as quais justificam e são justificadas pela posição desigual em relação ao papel de cuidadoras/es em nossa sociedade” (TRONTO, 1987, *apud* DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 31). Assim, a visão ética é somada à condição social, resultando em uma compreensão de cuidado que “é ao mesmo tempo subjetividades e ação, inter-relacionadas e direcionadas para um mesmo fim” (TRONTO, 1993, *apud* DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 31).

Essa visão ética põe em relevo outro importante fator associado à compreensão acerca do cuidado: a figura de quem cuida. No estudo realizado por Fontes, Machado e Sorj (2007), foi evidenciado que, mesmo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, elas permanecem de modo predominante, como as únicas responsáveis pelos cuidados das crianças no âmbito familiar.

Ao estabelecer um panorama entre o contexto das famílias e o contexto das instituições de educação infantil, que são responsáveis por complementar a ação das primeiras (BRASIL, 2009b), é possível indicar uma evidente semelhança entre eles. Em ambos os contextos, as mulheres, majoritariamente, são responsáveis pelos cuidados (/educação) das crianças bem pequenas, motivo pelo qual, “uma ideia-força presente desde a criação das primeiras creches é a de *substituto materno*” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 37, grifo da autora).

Essa visão pouco adequada sobre o atendimento educacional às crianças bem pequenas estabelece sérias tensões, como a desvalorização do trabalho docente nessa etapa e a

52 Conforme Gilligan (1997, *apud* DUMONT-PENA; SILVA, 2018), ao passo em que as mulheres encontravam-se guiadas pela ética do cuidado, em um ideal de feminilidade, os homens encontravam-se embasados na ética da justiça e, por isso, “estariam a desenvolver a moral autodefinidos pela separação e autoavaliados em face do ideal abstrato de perfeição” (*Ibid.*, p. 25).

53 Alguns autores (CARVALHO, 1999; SCOTT, 1990; TRONTO, 1993) teceram críticas à ética do cuidado. Nessas análises foi apontado, de modo geral, que essa visão é, de certo modo, restrita, pois, desconsidera o contexto (econômico, político, social etc.) e hierarquiza mulheres e homens, estabelecendo características e valores rígidos a esses sujeitos, por exemplo, concebendo as tarefas domésticas como algo, essencialmente positivo, associado às mulheres, e, as tarefas do mundo do trabalho como algo negativo, associado aos homens. Além disso, também é alvo de crítica a aparente hierarquia estabelecida entre a ética do cuidado, relacionada às mulheres, e a ética da justiça, relacionada aos homens (*apud*, DUMONT-PENA; SILVA, 2018).

desconsideração dos saberes específicos necessários a essas práticas. Por essa razão, se faz necessário investir esforços no “debate em torno da formação dos profissionais para atuarem no cuidado e na educação das crianças [...] de modo a construir referências relativas aos saberes, às habilidades e às disposições necessários para a efetivação dos direitos [desses sujeitos]” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 42).

A construção de um fazer pedagógico democrático, propício à participação, em que “todos cuidam uns dos outros” (MATOS, 2018, p. 72). É importante destacar, porém, conforme a referida autora que:

Este sentido de participação, não se confina à palavra, mas observa e valoriza todas as manifestações das crianças, respeitando as suas cem linguagens (MALAGUZZI, s/data, *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 4) e acreditando no poder da sua autoiniciativa. Daí que um currículo cuidadoso obriga-se a pensar na centralidade da sua intervenção, fugindo de uma formatação acadêmica, dando lugar e espaço para as emoções e os afetos, onde abraçar, cuidar, limpar lágrimas, rir, emocionar-se é uma realidade.

Essas práticas pedagógicas cuidadosas/educacionais, atentas ao outro, requerem, no entanto, uma rede de cooperação, em que as docentes não só cuidam, mas também são cuidadas, assim como as crianças e as suas famílias, ou seja, todos aqueles que se encontram inseridos nessa “agência relacional” (VASCONCELOS, 2009, p. 54, *apud* MATOS, 2018, p. 79), que tem essa prática como ponto fulcral da sua existência, necessitam aprender a cuidar de si e do outro.

Diante dessa compreensão, mostra-se necessário, para avançar na construção desse fazer pedagógico democrático, ponderar sobre um dos pontos de partida das professoras de educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018), que é a formação inicial universitária, aspecto considerado na seção a seguir.

3.4 “Se formar e formar-se”: um olhar sobre os pontos de partida

O exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas é tido, ainda, como como um trabalho pouco prestigiado, atrelado à figura feminina e, portanto, amalgamado à experiência da maternidade, à mulher “educadora nata” (ARCE, 2001), uns dos motivos pelos quais ainda perdura a compreensão de que não se faz necessária uma formação específica para assumir tal papel, basta “gostar de criança” e/ou “ter jeito”. Nessa perspectiva, Kramer (2011, p. 123, grifos da autora) alerta que “ao ser enfatizado o jeito, acaba-se por aceitar pessoas com **pouca ou nenhuma formação**, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira”.

Moss (1992) explica que na rede pública europeia os programas que atendem crianças menores de três anos contam com profissionais com baixa qualificação, que têm condições de trabalho e remuneração distintas e inferiores daqueles que atuam com crianças maiores. Essa estrutura de desvalorização do papel da professora de educação infantil e de sua formação específica para tal, parece ter relação, também, com o modo como é compreendida a primeira etapa da educação básica, conforme explica Cruz (1996, p. 81, grifos da autora):

Na verdade, entre nós, o conceito de educação infantil ainda é tão parcial e incompleto que, tanto no interior das creches como no das pré-escolas, assistimos à separação, sempre que ela é possível, entre as atividades mais relacionadas aos cuidados quanto à saúde e higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, bem mais prestigiadas. Uma das conseqüências disso é que, como as crianças menores solicitam mais intensa e frequentemente cuidados do primeiro tipo, e ainda persiste a crença de que elas não podem aproveitar nem necessitam de maiores atenções em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, quanto menor é a criança, **menos se exige da formação e mais se confia apenas no “jeito”** de quem vai lidar diretamente com ela.

É possível analisar, a partir do excerto destacado, que uma rasa concepção de educação infantil corrobora a incompreensão sobre o cuidar/educar e, por conseguinte, relega a atenção necessária à formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. A confiança no “jeito” parece estar relacionada, diretamente, à idade das crianças atendidas, assim, quanto mais novas, menos se exige do(a) profissional que irá atendê-las, isso deve-se ao fato de que os bebês e as crianças bem pequenas demandam, cotidianamente, a realização de atividades de atenção pessoal⁵⁴, consideradas como práticas de menor prestígio (CRUZ, 1996).

A compreensão e a valorização da(s) infância(s) caminha lado a lado do cuidado com a formação das professoras incumbidas pelo atendimento educacional a essa faixa etária, no qual essas profissionais assumem amplas e complexas responsabilidades, já que “a infância é um período da realização afectiva, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 87). A professora de educação infantil, em sua prática profissional, precisa “mediar a relação entre ela [a criança] e o meio em que vive, ajudando-a a construir significados, adquirir novas capacidades e a constituir-se como sujeito” (CRUZ, 1996, p. 84), para isso, precisa mobilizar conhecimentos de diferentes ordens. Emerge, então, dessa complexidade dos saberes necessários ao trabalho docente, a necessidade de uma formação sólida que possibilite que a

⁵⁴ David e Appel (2010), embasados em Pikler, entendem “atividades de atenção pessoal” como aquelas relacionadas à alimentação, higiene, banho, troca de roupas etc.

professora, consistentemente, ocupe o papel de adulto referência no agrupamento em que atua.

Em um movimento contrário a essa necessidade formativa, evidenciam-se severas lacunas nos cursos de Pedagogia em todo o território nacional. Gatti e Barreto (2009) ao se deterem a essa questão da formação em nível superior, constataram que há uma baixa atenção à educação infantil nos currículos de formação inicial universitária para a docência na educação básica. Em outro estudo, Gatti (2011), ao analisar propostas das disciplinas de diferentes cursos de Pedagogia, concluiu que “pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco refletido” (GATTI, 2011, p. 114). A mesma questão foi alertada, também, por Kramer (2006, p. 808) ao delinear que:

Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que frequentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. “A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” são perguntas e expressões ainda ouvidas no nosso cotidiano, apesar dos dez anos de LDBEN.

Essas análises põem em relevo que é premente que “as universidades têm que assumir o compromisso de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (DRUMOND, 2018, p. 290).

É importante considerar que uma formação que considere as particularidades da educação infantil precisa englobar tanto conhecimentos e habilidades gerais e específicos, como atitudes e valores que são necessários a um trabalho docente ético, democrático e solidário, pois, conforme delinea Cruz (1996, p. 85):

Possuir as informações e habilidades necessárias devem aumentar a autoconfiança do educador e melhorar as chances de ele sentir prazer no seu trabalho; no entanto, não se pode esquecer a importância das suas atitudes e opiniões envolvidas nesse trabalho. Acredito que esta é uma questão crucial e determinante, pois mesmo um educador aparentemente bem informado e competente pode ter sua responsabilidade de realizar um bom trabalho totalmente prejudicada por atitudes e opiniões errôneas ou negativas tanto na concepção da função social e pedagógica da creche ou pré-escola e do seu papel como educador infantil como na concepção de criança (especialmente da criança pobre) e de seu desenvolvimento.

Assim, as professoras, valendo-se de todos esses saberes, — conhecimentos, habilidades e valores —, intenciona e propõe ações no cotidiano com os bebês e as crianças bem pequenas. Para isso, faz-se necessário considerar um dos fatores decisivos nesse

processo: a *qualidade da formação* de professores. Segundo Flores (2015) há, ainda, compreensões múltiplas sobre o significado dessa qualidade. Alguns autores (COCHRAN-SMITH, 2005; LUDLOW *et al*, 2010), apontam que em diferentes contextos e períodos históricos são enfocados aspectos distintos para definir a qualidade da formação, de modo que alguns consideram o processo como um todo e as repercussões que dele decorrem; além desses, em outros contextos, como é o caso dos EUA, nas últimas décadas, tem sido atribuído grande foco ao produto, aos resultados apresentados pelos cursos de formação, sobretudo a partir das classificações obtidas através dos processos avaliativos (FLORES, 2015).

Nesse universo, concorda-se com a compreensão que atrela a qualidade da formação ao processo que o professor vivencia ainda enquanto futuro docente, considerando como os seus valores, habilidades e conhecimentos são (des)construídos ao longo da formação e após, em decorrência dela, pois, assim como assinala Cruz (1996):

A experiência vivida num curso de formação precisa ser modelar para o educador. Assim, a preocupação com a construção de conhecimentos e valores envolvidos na edificação da personalidade e da cidadania, no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da solidariedade, da cooperação e da autonomia precisa estar presente em todo o curso, permear todas as atividades nele desenvolvidas. (p. 86)

Evidencia-se, a partir do que a autora aponta, que esse processo de tornar-se professor é complexo e multifacetado, pois abarca “vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2002, p. 33). Também por constituir-se como “um contexto fundamental para explicitar e analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores” (FLORES, 2015, p. 5), demandando, por isso, a construção de um percurso permanentemente investigativo, no qual os discentes, apoiados por **sujeitos mais experientes**, tornem-se profissionais “autônomos e reflexivos capazes de adotarem uma atitude investigativa no seu trabalho” (HÖKKÄ; ETELÄPELTO, 2014, p. 42).

Compreende-se, então, que é salutar o investimento em investigação na formação inicial universitária de professores, tendo em vista que esta configura-se “como eixo estruturante da formação inicial que pode ultrapassar a visão dicotômica e redutora da “prática” identificada com o que acontece na escola e a “teoria” com o que acontece na universidade” (FLORES, 2015, p. 9). A importância da formação acadêmica, conforme Formosinho (2011, p. 170), dá-se, pois:

[...] a universidade tem um papel insubstituível no sistema educativo, pois **só a universidade permite formar profissionais reflexivos** com capacidade de concepção e contextualização, só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade (FORMOSINHO, 2011, p. 170, grifos da autora).

Desse modo, a tão almejada e valorizada aproximação entre as instituições de educação infantil e a academia faz-se presente no processo investigativo, em que as futuras docentes direcionam, com intencionalidade, o olhar para o campo que será ocupado profissionalmente por elas mais tarde. Conforme Formosinho (2011) explica, essa criticidade proporcionada pela formação universitária tem grande relevância sobretudo para a docência com crianças bem pequenas, pois, as professoras dessa etapa da educação básica são as primeiras que a “criança contata, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afetivo” (FORMOSINHO, 2011, p.181).

No percurso acadêmico, no entanto, assim como alertam Drumond (2012), além da “teoria” e da “prática”, outras articulações são necessárias:

A articulação entre educação e cuidado, saber e experiência, teoria e prática, numa perspectiva dialética, permite afirmar as especificidades da Educação Infantil, que precisam ser resguardadas, para não se perder em meio ao turbilhão de propostas que procuram antecipar a escolarização, transformando as crianças em pequenos alunos, com processos avaliativos excludentes. Afirmar o específico e singular da Educação Infantil não significa defender uma educação de segunda categoria ou de menor valor; ao contrário, representa o reconhecimento e a valorização dessa área de conhecimento, do respeito aos direitos das crianças e dos(as) profissionais docentes que trabalham com elas (p. 299).

Dessa forma, destaca-se a importância de, no curso de Pedagogia, serem enfatizadas as especificidades do trabalho docente com sujeitos desde a mais tenra idade. Esse processo põe em relevo, também, o papel dos sujeitos mais experientes nesse percurso, — os formadores de professores —. Formosinho (2009), ao investigar a influência desses profissionais para o percurso formativo dos futuros docentes, frisou que esses apresentam efeitos (de)formativos, ou seja, que podem impactar positiva ou negativamente a constituição da profissionalidade docente.

Ao discutir essa mesma questão, Cruz (1996, p. 86) analisou que, “em geral, [nós, formadores de professores] tratamos os nossos alunos da mesma forma que esperamos que eles **não** tratem as suas crianças: como se não soubessem nada ou quase nada, não criassem, não raciocinassem, não atribuíssem significados”. Considerando a homologia dos processos formativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018), defendida neste trabalho, é imperativa a necessidade de aproximar o que é esperado das professoras em suas práticas nas instituições de educação infantil ao que é proposto/oferecido para elas nas vivências em que se encontram ainda como discentes na universidade.

Loughran (2009) assume, também, essa concepção participativa sobre a formação inicial universitária, enfatizando, por isso, a relevância de construir, no percurso formativo, “espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia” (p. 24), ou seja, constituindo, assim, um percurso em que ambos caminhem lado a lado, com vistas a um objetivo comum de conceber uma prática docente de qualidade com os bebês e as crianças bem pequenas.

Destaca-se, portanto, que o desenvolvimento dessas práticas de qualidade não se faz mediante um processo solitário, ao contrário disso, constitui-se a partir de um desenvolvimento em/do contexto (LINO, 2015), no qual os professores, individual e coletivamente, encontram-se implicados, participando ativamente.

As professoras, enquanto “agentes de mudança” (FLORES, 2015, p. 15), precisam para exercer tal papel uma formação de qualidade que ancore saberes e fazeres, além disso, que também lhes possibilite:

desenvolver competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas, integrar o ensino e a investigação na prática e incluir a dimensão ética, cultural e política para que a formação de professores possa, de facto, ser encarada como uma espaço de (trans)formação. (*Ibid.*, p. 15)

Evidencia-se, diante disso, o equívoco de prezar, acima de tudo, pelo “jeito” da profissional que atuará com os bebês e as crianças bem pequenas. Frente à complexidade do seu papel, mesmo após cursar uma formação em nível universitário, a professora não encontra-se pronta, acabada, o que ressalta a necessidade de uma “conceptualização da formação como um *processo permanente e constante*, que começa com a formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional” (LINO, 2005, p. 6), ou seja, o processo formativo para a docência na educação infantil não se inicia e nem se encerra no curso de Pedagogia, mas, encontra nesse contexto uma passagem valorosa para que, como diz Nóvoa (2010), as professoras se formem e sigam, permanentemente, também formando-se.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo discorre sobre os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Nele são abordadas as questões relacionadas à natureza, ao lócus e aos sujeitos, às técnicas de construção e de análise dos dados, assim como, às questões éticas do estudo.

4.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, pois foi desenvolvida a partir do contato direto entre a pesquisadora e o fenômeno investigado. No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador interage com uma situação concreta, objetivando compreender e refletir sobre um fenômeno específico, tendo os sujeitos e os seus contextos como fonte principal para a construção dos dados.

Conforme Stake (2011), o estudo qualitativo possui características bastante específicas que justificam o seu delineamento, a saber: **1.** Natureza interpretativa (tem significados múltiplos); **2.** Experiencial (direcionada ao campo); **3.** Situacional (estuda objetos e atividades em contextos únicos); **4.** Personalística (busca concepções individuais e diversas); **5.** Triangulado (com evidências, assertivas e interpretações) e **6.** Informado (a respeito das teorias e compreensões construídas sobre a temática). Todos esses atributos estiveram presentes na investigação realizada.

A *natureza interpretativa* foi possível devido ao foco dado às relações humanas, entre as professoras e as crianças bem pequenas, e, também, devido à construção dos dados, que resultou, principalmente, das interações entre esses sujeitos. A pesquisa se caracterizou como *experiencial*, pois teve o seu desenvolvimento conectado à realidade concreta, relacionado ao contexto de duas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

A sua característica *situacional* foi denotada pelos contextos e pelas singularidades que circundaram o objeto de estudo, ou seja, pelas características específicas das instituições de educação infantil e das professoras pesquisadas, bem como do contexto da instituição de formação universitária na qual elas se graduaram. A análise *personalística* do fenômeno se deu pela busca da compreensão de duas docentes sobre o cuidar/educar e sobre os seus percursos formativos.

É importante destacar que, devido à natureza qualitativa deste estudo, a análise ocorreu desde o início da construção dos dados, “com vista a possibilitar a constante

reavaliação do referencial teórico adotado, bem como da adequação das técnicas de construção de dados” (ANDRADE, 2002, p. 46).

O aspecto *triangulado* da pesquisa se deu pelas descrições, resultantes das observações e dos registros, sobre o cotidiano nas instituições de educação infantil, com o intuito de dotar o leitor de informações amplas sobre o processo de construção dos dados. O estudo foi, também, *informado* devido às discussões realizadas à luz do referencial teórico, relacionado à temática em questão. Portanto, diante dessas características, comuns ao que foi desenvolvido nesta pesquisa, reafirma-se, então, a sua natureza qualitativa.

Além dessas especificidades supracitadas que delinearão o desenvolvimento deste estudo, foi buscado entender e construir explicações sobre os fenômenos de modo contextualizado e compreensivo, sem estabelecer verdades e/ou dogmas. Dessa maneira, as análises tiveram como intento “assegurar o leitor de que o objetivo não é [e não foi] alcançar uma generalização, mas fornecer exemplos situacionais à experiência do leitor” (STAKE, 2011, p. 33-34). Sobre esse processo, é primordial destacar, conforme explica Fochi (2019, p. 27) que:

Nesse seguimento [da pesquisa qualitativa em educação] é preciso ter cuidado para não usar uma “saia de anzóis”, prendendo-se no caminho e arrastando consigo tudo o que há por perto, de tal modo que já não se consiga mais se movimentar. O campo educacional é dinâmico, complexo e, muitas vezes, tornar-se difícil conseguir isolar uma temática. Na circunscrição de um problema em uma investigação em educação, é necessário encontrar o justo equilíbrio entre um limite possível de ser analisado e executado em termos de uma pesquisa e de um texto de tese [e de dissertação], e, por um outro lado, não perder de vista as relações interdependentes que são próprias desse campo (por exemplo, adulto e criança, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da organização, escola e comunidade em que está situada). Por isso, pode-se dizer que, pela sua confluência social, **o campo educacional não é um mar de certezas, estático, previsível e totalmente delineável**. Pelo contrário, uma investigação em educação é, utilizando uma expressão de Hoyuelos (2006), como lançar-se em um mar de incertezas com pequenos arquipélagos de certeza. (grifos da autora)

Em suma, diante da complexidade e das muitas facetas que envolvem os fenômenos educacionais, há limitações físicas, temporais, técnicas etc., e uma série de desafios imanentes (alguns deles visibilizados nesta dissertação, como o processo de definição do lócus de pesquisa) a todas as etapas que compõem o processo de pesquisa nessa área. Para tanto, esforçou-se por esclarecer os aspectos causais e os porquês do fenômeno estudado, contextualizando-o no lugar e no tempo, assumindo, também, um compromisso com as professoras participantes da pesquisa de compartilhar os conhecimentos construídos em decorrência desta dissertação, com vistas à transformação dos contextos e à reflexão sobre os

possíveis caminhos para pensar a melhoria da qualidade da educação/cuidado dispensados às crianças bem pequenas no contexto do atendimento educacional nas creches públicas.

No âmbito da pesquisa qualitativa, conforme Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é compreendido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Diante disso, e considerando os objetivos da pesquisa, apresentados na introdução desta dissertação, ela assumiu as características de um estudo de caso. Assim, tendo em vista que se pretendeu analisar a influência da formação universitária no curso de Pedagogia para as práticas de cuidado/educação no contexto da creche, o “caso” focalizado foi o Curso de Pedagogia presencial da FAGED/UFC.

Lüdke e André (1986) explicitam características fundamentais dessa abordagem, que condizem com o que foi desenvolvido neste estudo: **1.** Parte de pressupostos teóricos e incorpora elementos que podem emergir ao longo do estudo; **2.** Enfatiza o contexto em que o objeto de estudo se situa, com vista a uma compreensão ampla sobre o caso; **3.** Busca enfatizar a complexidade da realidade estudada, focalizando as diferentes dimensões do objeto; **4.** Utiliza diversas fontes de informação; **5.** Permite uma generalização naturalística⁵⁵; **6.** Possibilita a expressão de diferentes e, possivelmente, conflitantes pontos de vista entre os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador.

Conforme apontado no terceiro capítulo, intitulado “As escolhas teóricas da pesquisa”, a construção deste trabalho partiu de um referencial teórico, que foi ampliado a partir das análises realizadas. Adotou-se, neste estudo, uma visão ecológica sobre o fenômeno estudado (BRONFENBRENNER, 1996), ou seja, considerando os diferentes contextos em que os sujeitos se encontravam. A complexidade do fenômeno estudado foi enfatizada, sobretudo, pelas diversas técnicas de construção de dados adotadas (entrevista, observação, videogravação etc.) e pela utilização de diferentes fontes de informação (perspectivas docentes, proposta pedagógica etc.). As generalizações, derivadas deste trabalho, foram permitidas pelas semelhanças percebidas com outros contextos, como outras instituições de educação infantil localizadas na mesma rede de ensino, e pela semelhança das concepções docentes a respeito da formação universitária. Por fim, foram adotados diferentes pontos de vista: da pesquisadora, que realizou os registros e as análises, e das docentes, que expressaram

55 Lüdke e André (1986), ao se referirem a essa característica do estudo de caso, fazem uso das contribuições de Stake (1999), que enfatiza que as experiências, geralmente, possuem semelhanças entre si, portanto, são cabíveis de previsões e de generalizações. Nessa óptica, mesmo em um estudo de caso, em que particularizamos um objeto de estudo, ainda podem ocorrer generalizações.

as suas concepções acerca das próprias práticas e dos seus percursos de formação universitária.

Em vista dessas características, o desenvolvimento deste estudo buscou técnicas de construção de dados, a serem explicitadas posteriormente, coerentes com a pesquisa qualitativa e com a abordagem do tipo estudo de caso.

4.2 Lócus do trabalho de campo e sujeitos da pesquisa

A definição dos lócus da pesquisa considerou o atendimento dos critérios definidos, apresentados a seguir, que foram estabelecidos visando à construção dos dados e os objetivos da pesquisa.

O *primeiro critério* estabelecido para a escolha do lócus foi que **a instituição de educação infantil deveria ser pública**. A preferência por uma instituição pública decorreu da consideração de que ela representa uma importante conquista (ainda não consolidada!)⁵⁶ em favor da educação/cuidado das crianças bem pequenas. Além disso, também se considera que essas instituições são fundamentais para a garantia dos direitos das crianças, notadamente, de classes menos abastadas (BRASIL, 2009b), o que tem sido reivindicado, ao longo da história, pelos movimentos de luta das classes feministas, sindicais, populares e estudantis.

Pretendia-se, inicialmente, realizar o estudo em campo com professoras pertencentes a uma mesma instituição de educação infantil, tendo em vista os procedimentos preliminarmente delineados para esta pesquisa que demandavam encontros coletivos com elas ao longo de toda a permanência no lócus. Todavia, não foi possível tal definição, em virtude de uma série de impasses a serem narrados posteriormente, na seção 4.2.1, denominada ““*Aqui não é aquele colorido da faculdade*”: desafios para a definição do lócus e dos sujeitos da pesquisa”. Com isso, foram escolhidos dois Centros de Educação Infantil (CEI's) pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, identificados neste trabalho como CEI Henri Wallon e CEI Quintal Divertido⁵⁷.

Já o *segundo critério* decorreu do primeiro, corroborando com o desenvolvimento do estudo em instituições públicas, por isso, foi definido que **os dois CEI's deveriam contar com agrupamentos de creche** (com crianças de zero a três anos). Este critério foi

56 Conforme explicitado no terceiro capítulo (seção 3.2).

57 Para que a identidade das professoras e das crianças bem pequenas fosse preservada, foram utilizados nomes fictícios para os dois CEI's onde foi realizada a pesquisa. A escolha dos nomes das instituições foi realizada pelas próprias docentes. A primeira recebeu o nome de “Henri Wallon” sob a justificativa de que o afeto predominava na instituição e a outra, “Quintal Divertido”, foi nomeada pela docente em referência ao pátio do CEI.

estabelecido tendo em vista o objetivo principal proposto nesta pesquisa, pois, para analisar a influência da formação universitária para as práticas docentes de professoras de creche, faz-se necessário se inserir no contexto de um agrupamento de crianças bem pequenas, neste caso, em dois agrupamentos, um com crianças de dois anos e outro com crianças de três anos de idade, opção que será justificava na seção 4.2.1 deste capítulo.

O *terceiro critério* estabelecido foi que as **instituições deveriam ser localizadas em uma distância próxima** (cidade de Fortaleza ou região metropolitana). A restrição da localidade foi definida visando à exequibilidade da pesquisa, já que o período de inserção no lócus foi relativamente amplo, que requereu uma permanência de cerca de 4 (quatro) meses no campo, incluindo os tempos para as sessões de observação, de videogravação, de autoscopia e, também, os tempos necessários para a realização das entrevistas. Em vista disso, foram necessários constantes deslocamentos, que teriam custos elevados de viagens e hospedagens, caso fossem direcionados para outras cidades mais distantes⁵⁸.

A partir dos critérios supracitados, foram estabelecidos os parâmetros para a escolha dos sujeitos. Numa abordagem sócio-histórica, que admite o conhecimento como algo que é construído coletivamente, a pesquisa qualitativa pode buscar compreender as relações entre os sujeitos e os seus respectivos contextos. Nesse processo, enfatiza-se a relevância de compreendê-los como co-participantes, ou seja, indivíduos capazes de expressar as suas concepções e de refletir sobre a própria realidade, contribuindo, assim, com o processo de construção dos dados (FREITAS *et al.*, 2003).

Levando em conta essa abordagem, se compreende que as professoras são os sujeitos mais adequados para compartilhar o estudo sobre os seus percursos formativos e sobre as suas práticas, por essa razão, as docentes foram definidas como os sujeitos da pesquisa. Além delas, as crianças, enquanto protagonistas do cotidiano pedagógico nas instituições de educação infantil, também foram consideradas sujeitos desta pesquisa.

Dentro do universo de professoras da educação infantil da rede pública de ensino, foram estabelecidos critérios em consonância com os objetivos da pesquisa e com o delineamento da abordagem de estudo de caso.

58 É importante salientar que no contexto brasileiro os investimentos em pesquisa têm sido cada vez mais escassos, o que foi agravado, principalmente, a partir do ano de 2019, com o início da nova gestão no governo federal. Recentemente, foram retidos cerca de 30% do orçamento para verbas de custeio e de investimento nas instituições federais de ensino superior, além disso, também foram reduzidos os orçamentos das agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa problemática repercute, sobretudo, no desenvolvimento das pesquisas, que necessitam de subsídios financeiros para o custeio dos investimentos fundamentais à elaboração do estudo (ESCOBAR, 2018).

O *primeiro critério* definido foi que as professoras deveriam ser **egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido na modalidade presencial pela Faculdade de Educação (FACED) da UFC**. O estabelecimento desse critério levou em consideração que esse curso, nessa modalidade, apresenta um currículo⁵⁹ relativamente diversificado, com relação à formação docente para o atendimento educacional de crianças bem pequenas, por exemplo, além das disciplinas específicas da área (Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil) e do componente curricular de estágio em educação infantil. Além disso, ainda ocorrem, nas dependências da FACED/UFC grupos de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas, como o Mirare e o grupo de Diálogos com a Abordagem Pikler, além dos encontros do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC), nos quais ocorrem discussões e estudos contínuos relacionados ao atendimento às crianças bem pequenas nos contextos das instituições de educação infantil.

Já para o *segundo critério* foi levado em consideração que o Curso de Pedagogia da FACED/UFC teve, ao longo da história, diferentes propostas curriculares com integralizações distintas⁶⁰, nas quais os componentes relacionados à área da educação infantil, nem sempre foram obrigatórios aos graduandos dos cursos diurno e noturno. Por essa razão, foi definido que **as professoras deveriam ter cursado, durante a formação universitária, os componentes (disciplinas e atividades) pertencentes à área da educação infantil**.

O *terceiro critério*, estabelecido a partir da necessidade do desenvolvimento contínuo do estudo, foi que **as professoras deveriam ter contratos efetivos com a Rede Municipal de Ensino**. A definição deste critério levou em conta a garantia de permanência de emprego destas profissionais, aprovadas em concurso público, já que as professoras, caso sejam substitutas, não possuem estabilidade e, por isso, estão sujeitas às mudanças de instituição e de agrupamento.

Por fim, o *quarto critério* definido foi que **as professoras deveriam atuar há, pelo menos, dois (2) anos em agrupamentos de creche**. O estabelecimento desse critério partiu do pressuposto de que as professoras já se encontram inseridas no contexto da creche,

59 Compreende-se como currículo não só o que está previsto, formalmente, na proposta do curso em questão, mas, também, o conjunto de experiências/práticas/atividades que podem ser vivenciadas nesse contexto, a depender da oferta, do interesse e da disponibilidade dos discentes.

60 O curso de Pedagogia da FACED/UFC possui, atualmente, quatro (4) integralizações curriculares, sendo duas (2) referentes aos cursos diurno e noturno, no ano de 2007, e outras duas (2), em 2014, também referentes aos cursos diurno e noturno. Para o curso diurno, na integralização curricular de 2007, tornaram-se obrigatórias os componentes da área de educação infantil, que são as disciplinas (Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil) e a atividade de estágio em educação infantil. Por outro lado, para o curso noturno, no mesmo período, esses componentes eram optativos, tornando-se obrigatórios apenas na integralização curricular de 2014, em que foram igualadas as propostas curriculares de ambos os cursos, diurno e noturno (Universidade Federal do Ceará).

superando o que Huberman (2000, *apud* ROSSI; HUNGER, 2012) denominou de fase de entrada na carreira⁶¹, por essa razão, considera-se que as docentes já estariam melhor adaptadas ao trabalho com crianças bem pequenas, o que lhes ajudaria a refletir com mais propriedade sobre as influências do curso para as suas práticas.

Em suma, para o desenvolvimento desta investigação, foram escolhidas duas⁶² instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, de acordo com os critérios estabelecidos para a definição do lócus, que receberam nomes fictícios para a sua identificação: CEI Henri Wallon e CEI Quintal Divertido. Ademais, foram definidas duas docentes, responsáveis pelos agrupamentos de crianças de dois (2) e de três (3) anos de idade, pois, considerou-se que ambas as idades possuem especificidades interessantes a este trabalho, já que nesses primeiros anos as crianças bem pequenas passam “de uma situação de dependência quase total para uma de relativa independência” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 131).

A pesquisa foi realizada com duas professoras, pois, se considerou que essa quantidade de sujeitos viabilizaria o desenvolvimento do estudo, sem comprometer a pertinência dos dados construídos e de suas análises. Ambas as docentes eram as responsáveis pela maior carga horária⁶³ nos seus respectivos agrupamentos, opção esta motivada pelo pressuposto de que o tempo de permanência das professoras com as crianças influencia na qualidade das suas interações e no estabelecimento dos vínculos afetivos entre elas.

É válido enfatizar que, além dos critérios elencados anteriormente, também foi levado em conta o aceite dos gestores e das docentes participantes da pesquisa, bem como das famílias e das crianças pertencentes aos agrupamentos estudados.

61 Huberman (2000, *apud* ROSSI; HUNGER, 2012) explica que o desenvolvimento da carreira docente se dá em diferentes fases, de acordo com o tempo de carreira. A primeira delas, denominada de fase de “entrada na carreira”, ocorre entre os três primeiros anos de trabalho, sendo caracterizada, basicamente, em três aspectos, quais sejam: sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência ocorre, sobretudo, no primeiro ano de exercício docente, quando se dá o confronto inicial com a realidade, o que é seguido pelo período de descoberta, que é marcado por grande empenhamento e pelas experimentações. Por fim, a exploração, que tem o seu desenvolvimento submetido à proposta da instituição na qual as docentes se encontram.

62 Foram escolhidas duas instituições, pois, não foi localizado um CEI em que as professoras se adequassem aos critérios e aceitassem participar da pesquisa, conforme apontado na seção 4.2.1.

63 Na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em cada agrupamento de educação infantil, há um professor de maior carga horária e um de menor carga horária. Os dois docentes alternam os horários de permanência na turma, de modo que o docente de menor carga horária substitui o primeiro quando este se encontra em planejamento, o que se deve à Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que determina a destinação de 1/3 da carga horária do trabalho docente para o planejamento.

4.2.1 “Aqui não é aquele colorido da faculdade”⁶⁴: desafios para a definição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção objetiva-se narrar os desafios e os obstáculos envolvidos no processo de definição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa. Busca-se evidenciar, também, a construção dos dados durante esse processo, fruto das interações com as docentes, que precedeu o início do estudo em campo. Neste sentido, é válido ressaltar que tais elementos são relevantes para a geração dos dados de pesquisa, pois representam concepções e perspectivas das professoras sobre o objeto desta investigação, qual seja, o cuidar/educar e a formação inicial universitária de professoras.

A definição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa teve duração de cerca de dois meses. Nesse período, foram utilizadas diversas estratégias com vistas à localização de instituições e de sujeitos com perfis acadêmicos e profissionais condizentes com os critérios descritos, quais sejam: 1) Professoras egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido na modalidade presencial pela Faculdade de Educação (FACED) da UFC; 2) Professoras, que cursaram, durante a formação universitária, os componentes (disciplinas e atividades) pertencentes à área da educação infantil; 3) Professoras com contratos efetivos com a Rede Municipal de Ensino e 4) Professoras que atuem há, pelo menos, dois (2) anos em agrupamentos de creche. A coordenação do Curso de Pedagogia da UFC e o Portal do Egresso⁶⁵ foram os primeiros locais onde a busca se iniciou, porém, ambos ofereceram apenas informações gerais, tais como os nomes dos egressos e os respectivos anos de conclusão, dados insuficientes para selecionar e para contatar os sujeitos.

Posteriormente, foram utilizadas as redes sociais, Facebook e Whatsapp, que contam com grupos de estudantes e de egressos do referido curso. Por meio das redes, também foram localizadas coordenadoras de CEI's da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que indicaram os contatos de docentes supostamente compatíveis com os critérios da pesquisa, que trabalham em instituições conhecidas por elas.

Com o uso dessas estratégias, foram localizadas 27 professoras. O primeiro contato com essas docentes consistiu na apresentação dos objetivos da pesquisa e dos critérios definidos para o perfil dos sujeitos. Dentre as professoras contatadas por telefone, foram

64 Fala de uma professora de creche consultada durante o processo de definição do *locus* de pesquisa.

65 O portal do egresso é um *site* voltado para estudantes da UFC, inaugurado na metade do ano de 2019. Seu objetivo é delinear o perfil dos egressos e, de modo geral, visibilizar as suas trajetórias e as suas percepções sobre a universidade. Válido ressaltar que o portal, desde a sua criação, tem passado por atualizações, por isso, recentemente, foram incluídos outras informações, como dados estatísticos sobre a carreira profissional dos egressos.

obtidas respostas positivas de 24 professoras, porém, destas apenas seis atendiam aos critérios supracitados. Para a checagem dos critérios, além do contato via telefone, também foram realizadas visitas a cinco instituições, mediante convite das coordenadoras e o aceite das professoras para participar da pesquisa.

Durante as visitas e as trocas de mensagens, foram observadas diferentes posturas e falas, por parte das docentes, diante do convite para participar da pesquisa. Por exemplo, em uma das instituições, uma professora, após indagar a respeito dos objetivos do trabalho, explicou, aparentemente, em tom de desabafo, que “aqui [no CEI] não é *aquela colorido* da faculdade”. A fala dessa professora, em um espaço pouco agradável, numa sala de atividades com pouca ventilação e com o chão sujo de restos de frutas e com fraldas usadas, suscitou uma série de questionamentos. Afinal, o que quer dizer o “colorido” apontado pela professora? E a falta dele, como se manifesta no cotidiano da educação infantil? Na perspectiva da docente consultada, há uma dicotomia entre a Faculdade e o CEI, o “colorido” e o “incolor”? Ou, na percepção da professora, ambos são coloridos, mas de modos diferentes?

As respostas para tais indagações não puderam, de fato, ser respondidas pela professora que as evocou, já que esta, além de ter manifestado a recusa em participar da pesquisa, também não atendia ao critério de ter cursado os componentes e as disciplinas obrigatórias da área da educação infantil. Porém, algumas reflexões foram desencadeadas pela sua fala.

A universidade, como primeiro espaço formativo em nível superior para as professoras da educação infantil, é um locus privilegiado de discussão, reflexão e investigação sobre o trabalho docente e as suas especificidades, como o seu público-alvo de bebês e crianças bem pequenas, por exemplo. Porém, de fato, essa formação não esgota os saberes e os fazeres necessários à prática pedagógica com os bebês e as crianças bem pequenas e, via de regra, “ainda são oferecidas poucas oportunidades, dentro e fora das disciplinas do currículo do curso, que possibilitem aos estudantes de Pedagogia a apropriação de temas importantes relacionados aos bebês e seus processos educativos” (RODRIGUES, 2018, p.11). Neste sentido, conforme Libâneo e Pimenta (1999), a formação do pedagogo deve visar a construção de uma postura permanentemente investigativa e reflexiva. Assim, o exercício docente nas instituições de educação infantil, com crianças reais, com os seus desafios, complexidades e percalços, com os sabores, odores, sons e aromas (HORN, 2004), assim como a universidade, são espaços formativos, cada um com suas especificidades, com o seu “colorido”.

Outrossim, a antagonização que parece ser apontada pela docente, entre o espaço universitário de formação de professores e a prática docente com bebês e crianças bem pequenas, reforça a suposta dicotomia entre teoria e prática. Tal questão é visibilizada sobretudo na composição da grade curricular dos cursos de formação docente, que conferem cargas horárias segmentadas e quantitativamente incompatíveis para a “teoria” e para a “prática”. Lima (2018), ao investigar a integralização curricular do Curso de Pedagogia da UFC, enfatizou que há um desequilíbrio nas atividades e disciplinas previstas para os professores em formação, pois grande parte do curso tem a carga horária conferida para as atividades ditas teóricas, ao passo em que apenas ao final desta formação são previstas atividades “práticas”.

Essa distinção, além de reforçar uma equivocada compreensão de que teoria e prática são aspectos dissociáveis, de certo modo também fragiliza a formação docente, que passa a ser entendida como algo estanque, dividida em momentos para “teorizar” e outros para “praticar”. Em oposição a isso, Pimenta e Lima (2010) explicam que as disciplinas, em um curso de formação docente “são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas” [...] [por isso] todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação (p. 44).

No decorrer do processo de definição do lócus e dos sujeitos da pesquisa, mesmo após as visitas aos CEI's, em alguns casos, não foi possível verificar o critério a respeito das disciplinas cursadas pelas professoras durante o Curso de Pedagogia, já que 20% das docentes consultadas, não “lembrava” de ter cursado as disciplinas e os componentes da área da educação infantil, não possuía os documentos, como o histórico e o diploma, que contém tais informações e, além disso, perderam o acesso ao SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, portal que possibilita a consulta online dos referidos documentos. Nesses casos, tornou-se necessário realizar, junto à coordenação do curso de Pedagogia, a consulta individual dos nomes das docentes.

É interessante perceber que esse “esquecimento” apresentado pelas docentes pode ter relação, por exemplo, com o modo pelo qual essas profissionais vivenciaram a formação universitária. Conforme Bondía (2002), experienciar algo é ser transformado, afetado, tocado. O autor destaca, ainda, que ao longo da trajetória os sujeitos têm uma série de vivências que lhes conferem informações, como obter um novo dado ao assistir uma aula ou ler um livro. Todavia, essas “aprendizagens” podem não se constituir como experiências, tornando-se em “quase uma antiexperiência” (p. 21), ou, em outras palavras, apenas informações acumuladas

que não são, de fato, processadas pelos sujeitos. Desse modo, tal “esquecimento” pode apontar uma questão problemática a respeito do modo como são vivenciados [e não experienciados!] as disciplinas e os componentes curriculares nos cursos de formação de professores de bebês e crianças bem pequenas.

Após a confirmação das informações, pelas professoras e pela coordenação, das 24 docentes apenas seis atendiam aos critérios estabelecidos. Das seis professoras, apenas duas trabalhavam na mesma instituição, especificamente esta que permitiria o desenvolvimento das sessões coletivas de autoscopia previstas inicialmente, todavia, ambas declinaram a participação na pesquisa, justificando estarem muito atarefadas devido ao recebimento de estagiários na instituição de educação infantil em que atuavam.

Com isso, quatro professoras de instituições distintas aceitaram o convite. Das quatro, duas estavam atuando em agrupamentos com crianças de dois anos de idade e duas com crianças de três anos de idade, assim, foram selecionadas duas delas, a partir dos critérios de escolha dos lócus e, também, visando a representatividade das faixas etárias atendidas pelas docentes. O recorte relativo aos sujeitos da pesquisa foi importante, pois, por se tratar de uma pesquisa com características de estudo de caso, havia a necessidade de uma observação detalhada sobre os contextos e os indivíduos nele incluídos, portanto, há a necessidade de organizar uma “malha larga” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89), tendo em vista os objetivos da investigação e os atributos dos grupos, que, no caso, o que os distinguiu, inicialmente, era a faixa etária atendida. Por isso, conforme dito anteriormente, foi selecionada uma professora responsável pelas crianças com dois (2) anos de idade e uma responsável pelo agrupamento com crianças de três (3) anos de idade, ambas de instituições diferentes.

É importante ressaltar, todavia, que tal escolha, apesar de relevante e necessária, teve implicações para a pesquisa, pois, ao afunilar o campo de estudo, houve uma certa distorção, pois ocorreu a separação de um grupo particular do todo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o que buscou-se minimizar trabalhando sob uma perspectiva ecológica (BRONFENBRENNER, 1996), considerando os múltiplos contextos em que os sujeitos encontravam-se inseridos e as diferentes influências que estes exercem.

4.3 Técnicas de construção dos dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram necessárias diferentes técnicas de construção de dados, coerentes com as questões, tais como: entrevista semiestruturada, entrevista de explicitação, observação, videogravação, consulta documental e autoscopia.

Ademais, torna-se necessário ressaltar que a maior parte das técnicas visou responder a todos os objetivos específicos, de modo que o uso de cada técnica se relacionou a um determinado objetivo específico.

4.3.1 As entrevistas

A opção pelo uso de entrevistas foi impulsionada pelas suas amplas possibilidades, pois, “geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145). Considerou-se relevante e necessário que antes do uso dessa técnica fosse construída, na medida do possível, uma parceria, uma relação de confiança com as professoras participantes da pesquisa, isso porque “os professores devem sentir-se intimamente implicados no processo investigado e os investigadores devem justificar-se frente aos docentes, não os docentes frente aos investigadores” (STENHOUSE, 1998, p. 42). Para tanto, as entrevistas foram realizadas apenas após transcorrido um (1) mês de observação, no momento em que, supostamente, estavam clarificadas as questões relacionadas à pesquisa e o intuito da imersão em campo, que era a compreensão do fenômeno investigado, e não o estabelecimento de juízo de valor sobre as concepções, propostas e práticas observadas.

Visando diferentes propósitos, foram realizados dois tipos de entrevista, quais sejam: entrevista semiestruturada e entrevista de explicitação.

A utilização da **entrevista semiestruturada** relacionou-se, neste trabalho, ao primeiro e ao terceiro objetivo específico, a saber: identificar as concepções das professoras sobre o cuidar/educar e investigar as suas perspectivas sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche.

Dentre os seus variados tipos, a escolha da entrevista semiestruturada foi motivada pela sua possibilidade de garantir uma maior flexibilidade na proposição das indagações e, assim, favorecer a investigação sobre as concepções das duas docentes. Conforme May (2004), na entrevista semiestruturada, o pesquisador parte de questões especificadas, porém, ele tem a liberdade de explorar as respostas dadas pelos sujeitos. Por isso, para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro norteador composto por três partes (APÊNDICE A). A parte inicial se referiu às perguntas biográficas, que objetivaram identificar os perfis das professoras e as informações gerais sobre as suas formações acadêmicas. Na segunda parte do roteiro, estavam as perguntas relativas aos conhecimentos, que buscaram analisar as compreensões das entrevistadas sobre o tema em questão. Por fim, a

terceira parte foi composta por perguntas de valor, que pretendiam investigar as ideias, concepções e intenções dos sujeitos (PATTON, 1980).

As entrevistas foram realizadas com as duas professoras de maior carga horária responsáveis pelos agrupamentos de crianças de dois (2) e de três (3) anos de idade. As docentes foram, antecipadamente, informadas sobre a utilização dessa técnica, bem como dos instrumentos de registro (gravador e notas) utilizados nesses momentos.

Ambas as entrevistas foram realizadas na instituição de educação infantil em que cada professora trabalhava, nos momentos em que elas se encontravam no horário de almoço ou durante o tempo de estudo. Cada uma das sessões durou cerca de uma (1) hora. Em virtude da inexistência de espaços e tempos adequados, em todas as entrevistas houve interrupções e interferências do barulho externo.

Para fins de registro das suas expressões orais, foi utilizado o gravador durante as entrevistas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 37), esse instrumento “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Além disso, considerou-se relevante o que sugerem as referidas autoras sobre a necessidade de registrar, também, as expressões não verbais, tais como os gestos, a postura, as expressões faciais etc. Para isso, foi utilizado o “registro feito através de notas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37), que complementou o uso do gravador, captando a comunicação não verbal expressa pelos sujeitos. No uso dessa técnica de registro, a principal dificuldade encontrada foi a manutenção do contato visual, por essa razão, foi priorizado o registro realizado pelo gravador.

A **entrevista de explicitação**, técnica elaborada por Vermersch (1994), tem o seu desenvolvimento voltado para uma ou mais ações específicas, “portanto, dedica-se a criar instrumentos que permitam falar de processos e atos, mais do que de objetos ou dados” (PASSOS *et al*, 2018, p. 280). Assim, diferentemente da entrevista semiestruturada, essa não se encontrava prevista a priori. Apenas com a entrada em campo e a realização das observações, foi evidenciada a necessidade de utilizar um procedimento que possibilitasse a discussão e a reflexão com as professoras investigadas sobre algumas situações observadas no cotidiano dos agrupamentos, o que se explica pois “a entrevista [de explicitação] está interessada na experiência vivida por alguém; a ela, não basta observar a ação realizada ou os resultados obtidos: é preciso **consultar aquele que age** para que seja efetivamente possível formular alguma compreensão acerca da ação” (PASSOS *et al*, 2018, p. 281, grifos da autora).

Essa técnica de construção de dados é de grande relevância, sobretudo para a educação, pois, “visa permitir a verbalização minuciosa de ações, de acordo com o ponto de vista daquele que a realiza, e não do ponto de vista do seu resultado observável” (SADE *et al*, 2013, p. 2816). Além disso, mesmo que não fosse especificamente este o objetivo, essa técnica apresenta um considerável potencial formativo, tendo em vista que propicia uma tomada de consciência, uma percepção sobre o “processo vivenciado durante o curso da ação, isto é, como ela foi realizada e o que aconteceu enquanto ela era feita” (SADE *et al*, 2013, p. 2816).

Com o fim de “consultar aquele que age”, no caso, as duas professoras focalizadas nesta investigação, foi explicado a elas, antes do início da entrevista, que durante as sessões de observação foram registradas diversas cenas no diário de campo e, nesse universo, algumas delas suscitaram dúvidas, sendo estas o mote para o desenvolvimento da técnica em questão. Essa “técnica de relance” (PASSOS *et al.*, 2018, p. 281) é importante para a entrevista de explicação, pois, permite uma abertura necessária à exploração do *modo* como ocorreu o episódio em questão.

Para tanto, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE E) composto por duas partes. A primeira, intitulada “evocação”, tinha como intuito principal propor que as docentes descrevessem a situação ocorrida (PASSOS *et al*, 2018). A segunda parte, chamada “explicitação”, objetivava, especificamente, que as professoras falassem acerca dos pormenores da ação realizada, como o que motivou o desenvolvimento dela, os porquês de determinada intervenção etc.

Essa técnica foi realizada apenas após findadas as observações nos agrupamentos, pois, assim como alertam Passos *et al.* (2018), é necessário concluir um processo para que seja possível estabelecer um distanciamento e, assim, junto ao sujeito da pesquisa, seja construída a compreensão acerca do episódio. Assim como a entrevista semiestruturada, esta também foi realizada no CEI em que as professoras atuavam, com duração de cerca de uma (1) hora.

Ademais, visando a atingir, especificamente, o primeiro objetivo específico desta pesquisa, sobre as concepções docentes a respeito do cuidar/educar, foram realizadas, além das entrevistas, também a videogravação e a observação, técnicas que serão explicitadas, de modo mais aprofundado, a seguir.

4.3.2 “Dá pra cortar, né?”⁶⁶: o uso da videogravação e a observação no *locus de pesquisa*

A opção pelo uso da técnica de videogravação partiu do princípio de que as concepções e as perspectivas docentes são visibilizadas não só pelo discurso verbalizado, mas também pelos seus fazeres, na corporeidade das ações cotidianas. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) destacam que, para captar os pensamentos e os sentimentos dos sujeitos, se faz necessário analisar o que foi dito à luz dos demais dados construídos sobre os entrevistados, o que se pretendeu, então, realizar a partir das videograções.

Para Rosado (1990, *apud* SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421), “a videogravação é uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, suas ações e suas interações”. Por essa razão, o uso desta técnica apresenta grande utilidade para o estudo de elementos dinâmicos, como é o caso do objeto de estudo desta dissertação, que teve como foco de análise a formação inicial universitária e a sua influência para as práticas docentes de cuidado/educação com crianças bem pequenas, que exigem uma percepção ampla e contextualizada sobre os sujeitos no *locus* em que esses se encontram inseridos. Além disso, é válido ressaltar que as crianças, sobretudo quando organizadas em grupo, “falam ao mesmo tempo, interagem, brincam, sentam, levantam, não param quietas e comunicam-se entre si e com os pesquisadores durante todo o tempo. Com isso, certos aspectos somente podem ser registrados e analisados mediante o uso da gravação em vídeo” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 253).

No mesmo sentido, Sadalla e Larocca (2004) explicitam que as práticas pedagógicas são fenômenos complexos, por isso, são dinâmicos, compostos por múltiplas variáveis, o que demanda uma técnica de construção de dados que contemple as especificidades desse objeto de estudo, como a videogravação, que “permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta” (p. 423). Por outro lado, apesar das evidentes vantagens da videogravação, é necessário levar em conta, também, os seus limites, como a interferência do principal instrumento utilizado nessa técnica: a câmera de vídeo.

A presença do pesquisador somada à presença da câmera de vídeo são elementos que, principalmente durante os primeiros contatos, significam fatores estranhos, alheios à realidade do *locus* em questão, que podem afetar a dinâmica entre os sujeitos no cotidiano estudado. Algumas estratégias foram utilizadas a fim de minimizar o estranhamento

66 Trecho de fala de uma professora participante da pesquisa ao se referir à videogravação

ocasionado pela entrada desse elemento no lócus de pesquisa, por exemplo, as videograções foram iniciadas apenas após decorridas duas semanas de inserção no campo e, quando iniciadas, foram realizadas progressivamente, registrando nos primeiros dias apenas alguns momentos e, só depois, todo o período de permanência⁶⁷ das crianças, para que pudessem, aos poucos, se familiarizar com a presença da câmera.

Além disso, também utilizou-se como estratégia a interação das crianças com o instrumento em questão. Algumas vezes, elas questionaram: “Tia, porque tu coloca *isso* [a câmera] todo dia? O que isso faz?”, também se aproximaram aparentando estarem curiosas e, nessa ocasião, elas foram convidadas para observar como funcionava esse registro. Nesses momentos elas se revezavam: uma ficava à frente da lente e a outra observava o visor. Parecia haver, ainda, o interesse em se verem no registro, por isso, foram gravados pequenos vídeos, os quais foram assistidos junto com elas.

É importante mencionar que mesmo com o uso dessas estratégias a presença da câmera ainda continuou a despertar a atenção das professoras e das crianças, porém, aparentemente, com o decorrer do tempo, isso passou a ocorrer apenas em momentos mais pontuais. Hipotetiza-se que crianças e professoras pareceram compartilhar em níveis e formas diferentes a mesma preocupação com esse registro, principalmente, com a forma como suas imagens apareceriam nele (especialmente, as crianças) e com o conteúdo que seria gravado (professoras). As crianças, a citar como exemplo, quando se atentavam à câmera, paravam, arrumavam os cabelos, faziam pose e sorriam. As professoras, por sua vez, verbalizaram essa preocupação ao dizer, por exemplo: “sempre estrago tuas gravações, né, mulher? Mas dá pra cortar, né?”. Uma das assistentes, em tom amigável, também comentou sobre esses registros, parecendo perceber as videograções como um elemento castrador das suas ações: “a gente fica querendo brigar [com as crianças], mas tá gravando, aí não pode”.

É interessante perceber que nas duas instituições pareceu haver uma transferência de estranhamento: da minha presença para a da câmera. Nesses primeiros momentos as ações aparentavam estar condicionadas ao que estava sendo videogravado, e não ao que estava sendo visto. Com isso, duas dinâmicas distintas podiam ser percebidas em uma mesma sessão, — o antes e o depois da câmera estar ligada —. Uma situação em que foi possível notar tal mudança de modo claro foi durante as refeições em um dos lócus. Em todas as sessões de observação que precederam o início das videograções, a professora manteve-se de pé, em posição de guarda, vigilante, enquanto as crianças se alimentavam, porém, com a entrada da

67 Válido ressaltar, porém, que não foram realizadas videograções nos momentos em que as crianças tomavam banho e/ou trocavam de roupa, a fim de não invadir a privacidade das crianças bem pequenas.

câmera a docente passou a sentar-se à mesa e tecer comentários sobre o que estava sendo servido às crianças⁶⁸.

Todavia, conforme dito anteriormente, com o decorrer do tempo de permanência no lócus, a presença da pesquisadora e a da câmera pareceram tornar-se pouco percebidas, o que é possível afirmar em virtude das posturas e das falas das professoras, que passaram a demonstrar mais confiança, compartilhando registros, histórias pessoais etc. Levando em conta essa relação com as professoras e, com o intuito de minimizar a interferência desses elementos necessários à videogravação, também foi utilizada a técnica de observação.

Para fins de registro das observações, foi utilizado o recurso do diário de campo. Esse instrumento é muito relevante numa situação de pesquisa, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 194), “a melhor ocasião para o registro é o local onde o evento ocorre. Isto reduz as tendências seletivas e a deturpação na reevocação”. Desse modo, o diário de campo foi utilizado a fim de registrar as informações mais relevantes sempre que possível no momento em que estas ocorreram, possibilitando, assim, o resgate dos dados e a análise mais detalhada dos mesmos.

A observação, conforme Stake (2011), permite que o pesquisador veja, ouça e sinta, diretamente, o seu objeto de estudo, o que possibilita o estabelecimento de relações constantes entre as situações observadas e a questão de pesquisa. Por outro lado, ao passo que essa técnica permite o contato com a dinamicidade do fenômeno estudado, a observação não contempla o objeto em sua inteireza, já que “o olho vê muito (e também perde muito)” (STAKE, 2011, p. 103).

Por essa razão, o emprego da técnica de observação, no desenvolvimento do estudo, foi realizado com a finalidade de apoiar as videograções, já que as sessões de observação foram realizadas inicialmente, com o intuito de contribuir com a inserção no lócus, como também para, possibilitar uma visão geral sobre as concepções e sobre as práticas docentes, que foram videogravadas posteriormente. Sendo assim, visando a atingir o primeiro objetivo específico, que focalizou as concepções das professoras sobre as práticas de cuidado/educação, foram realizadas, em cada CEI, vinte (20) sessões de observação, sendo dez (10) acompanhadas de videograções.

Além disso, antevendo as sessões de observação, foram realizadas cinco (5) visitas em cada uma das instituições para fins de esclarecimentos sobre a pesquisa, checagem

68 Tal mudança de postura parece visibilizar que há saberes informais construídos com seus pares na instituição em que trabalha, que são incongruentes com os saberes que considera “corretos” ou “mais adequados” (SARMENTO; ROCHA; MARTINS, 2016).

dos critérios relacionados aos sujeitos da pesquisa e organização da documentação necessária para a entrada em campo, apontada a seguir, na seção 4.5.

As sessões de observação tiveram, inicialmente, a duração de um turno, que nas instituições que sediaram a pesquisa tinha, em média, a extensão de cinco (5) horas, para que houvesse uma entrada progressiva no lócus e, assim, crianças e professoras pudessem, aos poucos, desenvolver de forma “natural” as suas atividades cotidianas. Apesar de compreender que o estranhamento ocasionado pela minha presença dificilmente seria superado em sua totalidade, decorrido cerca de 1 (um) mês de permanência em cada uma das instituições, as ações e as relações pareceram, muitas vezes, acontecer como se não houvesse ali uma terceira pessoa, alguém que não pertencia, originalmente, àquele espaço. É importante ponderar, todavia, que foi constatada uma “tomada de consciência” sobre essa normalização da presença da pesquisadora, como se houvesse a compreensão de que tal mudança, do estranho para o normal, não deveria ocorrer. Em uma das sessões, por exemplo, uma das professoras investigadas compartilhou informações de ordem pessoal e, logo em seguida, indagou: “por que eu tô te contando isso mesmo?!?”.

Dito isso, após o período de transição, as sessões de observação passaram a ter a duração de dois turnos — matutino e vespertino —, desde a hora de chegada até a hora de saída, em consonância com o tempo de permanência das crianças na instituição, visto que o atendimento nas creches da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, geralmente, ocorre em tempo integral, o que corresponde a dez (10) horas diárias. As sessões foram realizadas com uma frequência mínima de dois dias por semana, com duração média de dez horas diárias e sem datas pré-fixadas, para evitar a “preparação” do ambiente que resultaria na observação do que não é trivial nas instituições. Todas as sessões foram norteadas por um roteiro de observação (APÊNDICE B). A elaboração do roteiro foi motivada pela necessidade de delimitar o foco da investigação e de buscar a construção de dados pertinentes aos objetivos deste trabalho.

No que se refere às videograções, Honorato *et al.* (2006, *apud* GARCEZ; EISENBERG, 2011) alerta que os registros, quando realizados em grande volume (ex.: gravação integral da rotina na instituição), podem se tornar incompreensíveis, sem atender às necessidades do pesquisador. Por essa razão, as sessões de videogração foram organizadas em episódios, pois, conforme Wallon afirma (1986, p. 74), “não há observação sem escolha”.

Neste caso, então, foram registrados “episódios de cuidado/educação”, categorizados e definidos de acordo com o conteúdo das questões deste estudo (PEDROSA; PERAMBUCO, 2005). Para a escolha dos episódios, foi definido como critério a situação

ser **potencialmente favorável para as relações de cuidar/educar**. Na delimitação dos episódios foram construídas duas categorias: I) Ações/práticas/propostas que partiram da iniciativa da professora; II) Ações/práticas/propostas que partiram da iniciativa de uma ou mais.

Diante da questão ética da pesquisa com crianças e do fator de estranhamento, ocasionado pela presença da pesquisadora junto à câmera de videogravação, conforme dito anteriormente, esse instrumento foi apresentado previamente às crianças, conforme recomendam Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 256):

Na pesquisa com crianças, é importante permitir que elas, sob supervisão, manipulem os aparelhos, filmando umas às outras e assistindo em seguida. Essa introdução ao equipamento traz várias vantagens: sacia parcialmente a curiosidade e o fascínio pela novidade, atrapalha menos o andamento das atividades em sala e mostra respeito pelas crianças, pois permite que compreendam o que está acontecendo e do que estão participando.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, além dos aspectos éticos que permeiam o uso dessa técnica em pesquisas com crianças, como a autorização e o esclarecimento das famílias e/ou responsáveis, ainda foram adotadas outras medidas, como o uso de nomes fictícios e a não veiculação de imagens que possam identificar as crianças (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). Ademais, como assevera Cruz (2019, p.480):

É preciso lembrar que a postura ética do pesquisador em relação à garantia da segurança e do bem-estar de qualquer participante de pesquisa se estende ao armazenamento dos dados produzidos e à divulgação de suas análises. Por exemplo, a seleção de fotos e de vídeos com crianças [...] deve ser apresentada de formas dignas, evitando possíveis maus usos por terceiros.

Em síntese, optou-se pela utilização das duas técnicas — videogravação e observação —, com o intuito de responder ao referido objetivo específico e buscar construir dados coerentes com a dinamicidade do objeto de estudo, ao qual se propôs este trabalho.

4.3.3 A autoscopia

Conforme Sadalla e Larocca (2004, p. 421), “a palavra “autoscopia” é composta pelos termos “auto” e “scopia”. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego *skopós* e latim *scopu*), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. A ideia de autoscopia diz respeito, portanto, a uma ação de objetivar-se, na qual o “eu” se analisa em torno de uma finalidade”.

A autoscopia é uma técnica de construção de dados que supõe duas etapas distintas e essenciais, dentre elas, a videogravação (SADALLA; LAROCCA, 2004). Desse modo, essa técnica foi utilizada tanto para registrar os discursos verbalizados, os fazeres, na

corporeidade das ações cotidianas, enfim, as práticas docentes que expressam as concepções das professoras, quanto para a realização da autoscopia, que presume em sua segunda etapa sessões de análise do material videogravado.

A autoscopia proporciona uma série de vantagens, principalmente, no que se refere às sessões de análise do material. Já que essa técnica se vale da videogravação, apresenta grande versatilidade, o que Rosado (1993, *apud* SADALLA; LAROCCA, 2004) compara com o ato de folhear um livro, ou seja, que possibilita, facilmente, avançar, retroceder, repetir e/ou pausar a qualquer momento da sessão, ações estas que potencializam a análise das cenas videogravadas.

Na mesma perspectiva, Ferrés (1996, *apud* SADALLA; LAROCCA, 2004) explica que, diferentemente de uma análise direta, na autoscopia é favorecido certo distanciamento emotivo, o que facilita a construção de um olhar mais aprofundado e cuidadoso sobre o material. Além disso, o autor aponta que essa técnica traz consigo, ainda, a possibilidade de desnaturalizar o cotidiano dos sujeitos, tornando estranho o que lhes é familiar.

Neste caso, o emprego da autoscopia foi realizado com a finalidade de alcançar dois objetivos específicos da investigação, a saber: o segundo objetivo, que visou analisar os saberes oriundos da formação universitária mobilizados pelas professoras nas práticas de cuidado/educação e, também, o terceiro, que pretendeu investigar as perspectivas docentes sobre a influência da formação universitária para as suas práticas.

É importante ressaltar que, para alcançar o terceiro objetivo específico, foi empregada tanto a autoscopia, quanto às técnicas de entrevistas semiestruturadas e de explicitação, conforme mencionado anteriormente. A opção pela utilização de ambas as técnicas foi motivada pela possibilidade que a entrevista e a autoscopia apresentam, no que refere à viabilidade dos sujeitos expressarem as suas perspectivas, sobre como eles concebem o cuidar/educar e sobre quais as influências que a formação exerce sobre as suas práticas, além de provocar reflexões sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças bem pequenas na creche. Evidencia-se, então, a coerência entre essa técnica e o referido objetivo, já que “toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, *a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central*, sobretudo, quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática.” (KRAMER, 2011, p. 119, grifo da autora).

Nesse sentido, é interessante destacar que a autoscopia possibilitou que os sujeitos participantes refletissem sobre as suas práticas, mesmo que não fosse esse o objetivo do uso dessa técnica na pesquisa realizada, pois, “só o fato de se ver na tela provoca, no indivíduo,

possibilidades de modificações, a partir de vários pontos de vista” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423). Por isso, o uso dessa técnica mostrou-se de grande valia, tanto para a construção dos dados, quanto para os próprios sujeitos da pesquisa, sobretudo, neste caso, em que os protagonistas foram docentes.

As sessões de autoscopia foram realizadas após a conclusão das observações nos agrupamentos investigados. Antecipadamente, as videograções foram revisadas, devidamente datadas e transcritas. Só após a organização de todo o material, foram realizadas as sessões de autoscopia com as docentes. Conforme Ferrés (1996), o olhar sobre a videogração é semelhante ao ato de olhar para o espelho, porém, o primeiro apresenta repercussões mais significativas, pois:

O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. (...) no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me vêem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser (1996, p. 52, *apud* SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 422).

A organização das sessões de autoscopia se deu de modo individual, realizada com cada docente separadamente, em virtude das limitações quanto à distância e ao deslocamento necessário. Embasado no que recomendam Sadalla e Larocca (2004), foram realizados dois momentos distintos em cada sessão, no qual o primeiro foi destinado à exibição dos episódios videogravados que foram assistidos pelas docentes. Já, no segundo momento, ocorreu a discussão sobre os episódios, o que foi norteado por um roteiro contendo questões específicas relacionadas às práticas docentes de cuidado/educação, com o intuito de provocar reflexões sobre o trabalho realizado e estabelecer possíveis relações com os seus respectivos percursos de formação universitária.

As sessões visaram a discussão sobre dois episódios ocorridos em cada CEI, que seguiram as categorias referidas na seção 4.3.2. Todas elas foram realizadas na própria instituição, no horário de almoço das docentes, pois, nesse período, ocorria o momento de repouso das crianças que, na ocasião, ficavam sob a supervisão da assistente. Devido a sua curta duração de horário de almoço (cerca de uma hora), foi discutido apenas um episódio por sessão.

Em suma, a autoscopia possibilitou que as docentes percebessem as próprias práticas, buscando compreender os saberes (conhecimentos, habilidades e valores) que elas mobilizam e quais as relações destes com a sua formação universitária.

4.3.4 Consulta documental

A consulta aos documentos relaciona-se ao terceiro objetivo específico deste estudo, a respeito das perspectivas docentes sobre a influência da formação universitária. Foi realizada a consulta à Proposta Pedagógica (PP) da instituição de educação infantil, na qual as professoras se encontram inseridas, já que esse instrumento pode apresentar influências sobre as práticas docentes. Foi buscado nesse documento informações sobre a história das instituições e as concepções norteadoras do trabalho desenvolvido em cada um dos CEI's. No CEI Henri Wallon houve dificuldade para realizar a consulta, tendo em vista que o documento não se encontrava de posse da coordenação e nem da professora participante da pesquisa. Este foi acessado apenas quando uma das docentes da instituição o localizou em seus arquivos pessoais.

Da mesma forma, houve a necessidade de consultar o(s) documento(s) de integralização curricular do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC. É importante ressaltar que essa consulta foi realizada de acordo com o que foi cursado pelas docentes, ou seja, tendo como objeto de análise a integralização curricular vivenciada pela professora. A opção pela consulta a esse documento foi justificada pela necessidade de verificar os componentes disponíveis às docentes ao longo dos seus respectivos percursos acadêmicos.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, a partir das várias técnicas utilizadas (entrevista, autoscopia, observação etc.) e dos seus respectivos instrumentos de registro (gravador, notas, câmera de vídeo, diário de campo etc.) foi realizada desde o início do estudo, pois, conforme explicam Lüdke e André (1986), a análise supõe diferentes momentos, a saber: 1) Organização e categorização inicial do material; 2) Revisão da categorização e dos padrões evidenciados e 3) Busca por relações mais amplas.

Com o intuito de responder às questões a que se propôs este estudo, foram categorizados os dados de acordo com os objetivos específicos, por isso, diferentes técnicas e instrumentos foram alinhados de acordo com os seus fins.

Dessa forma, para responder ao primeiro objetivo específico foram transcritas, por completo, todas as entrevistas gravadas em áudio com as docentes, foi ordenado e datado o material videogravado e, também, foram organizados os registros dos diários de campo e das notas. No que se refere ao segundo objetivo específico, foram analisados, também, os diários de campo, provenientes das observações, bem como, os dados oriundos das sessões de

autoscopia. Por fim, com relação ao terceiro objetivo específico, foram analisadas, conjuntamente, as informações obtidas pelas transcrições das entrevistas e pela autoscopia.

Em suma, vale destacar que a análise dos dados buscou a coerência com os objetivos da pesquisa, com o referencial teórico adotado e, sobretudo, com o rigor que exige a abordagem de estudo de caso e a pesquisa científica de natureza qualitativa.

4.5 Questões éticas da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foram respeitados diferentes princípios éticos, conforme indicam Bogdan e Biklen (1994), quais sejam: **1)** A garantia do anonimato total dos sujeitos; **2)** As informações obtidas não causam transtornos, prejuízos e/ou represálias para os sujeitos; **3)** Os sujeitos consentem com a pesquisa e são tratados respeitosamente e **4)** O pesquisador constrói dados e análises coerentes com a realidade estudada.

Dessa forma, partindo da observância desses quatro (4) princípios éticos, foram realizados alguns procedimentos específicos. Primeiramente, ocorreu a submissão do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho à Coordenadoria de Educação Infantil (COEI) da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Ademais, o projeto também foi devidamente apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UFC⁶⁹.

É de grande relevância destacar que, além de todos os critérios mencionados e justificados anteriormente para a escolha do *locus* e dos sujeitos, teve-se, como pressuposto fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994), a concordância dos gestores, das crianças, das famílias e das docentes. Para isso, foi utilizado, logo no primeiro contato com as professoras, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o intuito de esclarecê-las sobre os seus direitos como participantes da pesquisa e elucidar fatores relevantes como a questão da preservação das identidades e do uso das informações obtidas (APÊNDICE F). Da mesma forma, foi utilizado um TCLE para as famílias das crianças (APÊNDICE H). Mesmo com a autorização de suas famílias, também foram consideradas as posturas das crianças durante a realização deste estudo. Foram observadas as reações delas à minha presença, considerando que possíveis manifestações, tais como choro e mudanças atípicas nos seus comportamentos, seriam percebidas como uma

⁶⁹ Número do parecer consubstanciado: 3.956.132.

forma de recusar a presença da pesquisadora. Todavia, ao longo de todo o período de permanência, em ambas as instituições, não foram visualizadas reações dessa ordem.

Foram atribuídos nomes fictícios tanto para os sujeitos, quanto para o lócus a qual eles pertencem, buscando, assim, garantir o seu devido anonimato. É importante ressaltar que, para a autorização das famílias das crianças, no início do período de inserção no lócus, foi explicitado do que se tratava o estudo e do sigilo que envolve os registros realizados, a identidade das crianças e os dados construídos. Além disso, conforme dito anteriormente, o aceite foi realizado, formalmente, mediante a assinatura de um TCLE, no qual foram assegurados os direitos das crianças e das suas famílias, bem como os princípios éticos que envolveram o desenvolvimento do trabalho.

Além disso, foi informado a todos os sujeitos e às famílias das crianças que, a qualquer tempo, poderiam ser esclarecidas as dúvidas que eventualmente viriam a surgir e, também, qualquer um deles poderia desistir de participar da pesquisa em questão sem que lhes fosse atribuído qualquer prejuízo ou ônus.

Em síntese, foram adotados todos os princípios éticos necessários, a fim de garantir aos sujeitos uma participação consciente, consentida, voluntária e segura, e, por fim, considerou-se necessário, também, assim como recomendam Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), delinear formas para que os sujeitos participantes do desenvolvimento da investigação, num momento posterior, possam ter conhecimento sobre os resultados da pesquisa.

5 OS CONTEXTOS PESQUISADOS

[estar com o outro] implica pôr em risco a certeza para assumir a dúvida. Duvidar para sentir, e não para comprovar [...]. Recorrer à margem para acariciar o outro, debruçar-se no abismo para escutar o eco do vazio, porque as convicções são profundos vazios sem explicações que dão sentido à vida. (VILANOVA, 2014 p. 68)

Este capítulo objetiva apresentar as duas instituições de educação infantil onde foi realizada a pesquisa de campo e, também, busca traçar o perfil das professoras participantes. Ambas as instituições pertencem à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e se caracterizam como Centro de Educação Infantil (CEI)⁷⁰, devido à faixa etária atendida e às características dos equipamentos.

As instituições que foram lócus da pesquisa possuem estruturas, organizações de espaços, tempos e materiais diferentes e, também, especificidades em suas rotinas, que necessitam ser discutidas individualmente, por isso, serão subdivididos tópicos para cada uma delas.

Tendo em vista os aspectos éticos da pesquisa, tais como os cuidados com a integridade no processo de produção e de análise dos dados, bem como o compromisso ético “no processo de descrever, analisar, problematizar as informações advindas dos dados, a partir da literatura sobre o tema, referenciais teóricos e das experiências cotidianas” (JESUS, 2019, p. 81), não serão identificados os nomes reais das instituições, bem como as crianças, as professoras e os demais profissionais da instituição também não serão identificados, conforme dito anteriormente, no subtópico 4.5. Para tanto, as adultas participantes da pesquisa foram consultadas para a atribuição de nomes fictícios para elas e para os CEI’s em que atuavam.

5.1 CEI Henri Wallon

Trata-se de um CEI localizado em uma comunidade próxima ao centro da cidade. Atende crianças de dois a cinco anos, residentes, em sua maioria⁷¹, nas áreas adjacentes.

70 A respeito do processo de criação dos CEIS’s, Barbosa (2017) aponta que, sobretudo, a partir de 2011, grande parte das creches municipais de Fortaleza passaram a funcionar como Centros de Educação Infantil, possibilitando, legalmente, o atendimento aos agrupamentos de pré-escola.

71 A coordenadora do CEI relatou que algumas famílias têm dificuldade para conseguir vagas nas instituições próximas às suas residências.

O prédio onde funciona o CEI, inicialmente, era uma capela, construída por volta de 1958⁷². Dois anos depois, com o apoio dos moradores das redondezas, a comunidade religiosa passou a utilizar o prédio para o funcionamento de uma escola⁷³, que atendia crianças até os anos iniciais do ensino fundamental. Devido às questões problemáticas entre a comunidade escolar e os moradores, a instituição cessou as suas atividades. Na PP do CEI não há maiores explicações sobre quais acontecimentos motivaram o encerramento das atividades da referida instituição, sendo apontado, apenas, que ocorreram “questões de relacionamento” entre os funcionários e a comunidade.

Mais tarde, depois de sete anos, a escola reabriu, passando a atender, também, estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Todavia, nesse período havia, ainda, pouca demanda por vagas para crianças de 6 a 14 anos e, por essa razão, novamente a instituição finalizou as suas atividades. Entretanto, a comunidade ainda precisava da ampliação do atendimento em creches e pré-escolas que, nessa época, era realizado apenas por uma instituição localizada na mesma comunidade. Com o movimento popular e com a aprovação do uso do antigo prédio da capela, por técnicos e especialistas do Distrito de Educação, em 2016, iniciaram-se as atividades no CEI que, oficialmente, passou a ser uma unidade anexa⁷⁴ da instituição que já funcionava na região.

Importante ressaltar que, apesar da demanda pelo atendimento educacional dessa faixa etária, houve, ainda, inicialmente, pouca adesão às matrículas nessa instituição, devido à alta taxa de criminalidade na comunidade em que ela se encontra, segundo a PP e os relatos das profissionais que trabalham na unidade. Este cenário que foi modificado aos poucos, com o policiamento ostensivo⁷⁵ e com o que foi chamado, na PP da instituição, de “ações pela paz”⁷⁶, propostas pelas pessoas da comunidade. Todavia, essa questão problemática a respeito da criminalidade nas redondezas ainda foi comentada pelos funcionários da instituição, que

72 As informações a respeito da história da instituição foram obtidas através da consulta à Proposta Pedagógica (PP) do CEI e, também, mediante conversas informais com a coordenadora e com as professoras.

73 A referida escola parece se tratar de uma instituição de caráter confessional, por estar ligada à comunidade religiosa, todavia, tendo em vista os dados incipientes a respeito da sua história, não é possível confirmar tal característica.

74 Uma unidade anexa trata-se de uma instituição administrada diretamente por uma unidade principal que funciona em outro endereço. Fonte: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

75 A comunidade em que o CEI se encontra não possui condições mínimas para a garantia da qualidade de vida dos moradores, pois não possui saneamento básico, pavimentação, opções de lazer e de trabalho etc. Diante desse panorama, faz-se necessário questionar a respeito da estratégia de uso do policiamento para buscar resolver a alta taxa de criminalidade na comunidade. Cabe ponderar quais outras possibilidades seriam interessantes para os moradores da região, sendo possível prospectar que melhores condições de vida, como a garantia dos serviços supracitados e a educação de qualidade para bebês, crianças bem pequenas e jovens seria um passo importante para o enfrentamento dessa questão problemática.

76 As referidas “ações pela paz” não foram especificadas na PP, sendo identificadas apenas as pessoas responsáveis por essas ações.

alertaram desde o início da pesquisa de campo e explicando que não haveria “problema” se as pessoas da comunidade envolvidas com atividades criminosas soubessem que “sou da creche”.

Na instituição são atendidas crianças de 2 a 5 anos de idade⁷⁷. Os agrupamentos de crianças bem pequenas são atendidos em regime integral, das 07h às 17h. Os demais agrupamentos, com crianças de 4 e 5 anos, são atendidos em regime parcial — matutino, de 07h às 11h, e vespertino, de 13h às 17h —, assim distribuídos:

Quadro 7 - Quantidade de crianças e tempo de permanência no CEI Henri Wallon

| Quantidade de turmas | Quantidade de crianças | Faixa etária | Funcionamento |
|----------------------|------------------------|--------------|--|
| 1 | 20 | 2 anos | Integral |
| 2 | 39 | 3 anos | Integral |
| 2 | 25 | 4 anos | Parcial (1: matutino; 1: vespertino) |
| 1 | 20 | 5 anos | Parcial (matutino) |
| 1 | 14 | 3 anos | Parcial (vespertino) |

Fonte: arquivos de pesquisa.

Com relação a esse tempo de permanência das crianças na instituição de educação infantil, apontado no Quadro 7, é importante mencionar que, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 2009), houve uma súbita redução do atendimento em tempo integral para as crianças da pré-escola no território brasileiro. Assim, a inclusão dessa obrigatoriedade, sem a garantia de um atendimento educacional de qualidade, traz consigo uma série de possíveis riscos, tais como a possível antecipação da escolarização para as crianças de 4 e 5 anos, o distanciamento entre creches e pré-escolas e a precarização do atendimento às crianças (CRUZ, 2017).

Conforme o que foi apontado na PP do CEI, a maior parte das famílias atendidas tem ensino médio completo, não tem residência fixa e tem baixa remuneração, entre meio e dois salários mínimos, sendo as profissões mais comuns nesse grupo, as de comerciante, diarista, cozinheiro, pedreiro e mecânico. É válido ressaltar que, dentre esse panorama geral, algumas exceções merecem ser discutidas por ilustrarem as condições bastante precárias e gravemente desrespeitosas com relação aos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas.

⁷⁷ É importante destacar que a instituição, apesar de ser um Centro de Educação Infantil, não atende bebês, por isso, fere o direito dos sujeitos dessa faixa etária, residentes nessa comunidade, a terem acesso a uma educação pública de qualidade.

Uma das famílias, pertencente ao agrupamento no qual foi realizada a pesquisa, não possui trabalho remunerado e nem renda fixa. Assim, de acordo com os relatos dos profissionais da instituição, a mãe, adulta responsável pelo núcleo familiar, leva as crianças, um bebê e uma criança bem pequena, durante a noite, às ruas, para pedir esmolas. Conforme a professora, após denúncias, o Conselho Tutelar a mantém sob aviso, podendo, a qualquer tempo, buscar a criança em casa ou no próprio CEI.

Diante de tal situação, se faz necessário refletir a respeito das condições pelas quais as crianças são submetidas desde a mais tenra idade. Consoante estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2015, 61% das crianças e adolescentes viviam em situação de pobreza com privação de direitos. Perante tal quadro, espera-se⁷⁸ que os poderes, em suas esferas municipal, estadual e federal, se mobilizem com vistas à garantia dos direitos fundamentais dos sujeitos. Entretanto, ao contrário disso, estes parecem se empenhar, conjuntamente, para pôr em prática uma política punitiva, que penaliza uma mãe, também em privação de direitos, por não ter acesso às condições mínimas para manter a sobrevivência dos filhos.

Nessa situação, a criança, apesar da pouca idade, já parece manifestar certa compreensão sobre os contextos em que se encontra, o que é visibilizado pelas suas crises de choro, que se iniciam sem motivos aparentes, também pelo seu olhar e postura corporal que, muitas vezes, se apresentam de modo tenso e assustado. Tais manifestações, contudo, podem também estar relacionadas a outros elementos, como possíveis desconfortos gerados pela permanência no CEI, pelas interações com seus pares etc., razões estas que não podem ser claramente precisadas, já que “las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple” (DILTHEY, 1910, *apud* STAKE, 1999, p.43).

Essa situação evidencia que nem todas as crianças são cuidadas/educadas, nem todas são alegres e brincantes e, sobretudo, nem todas têm o seu direito de ser criança respeitado. Também demonstra a abrangência do papel docente na educação infantil, visto que a profissional responsável pelo agrupamento de crianças tem como função o cuidar/educar, que está para além da organização dos espaços, das brincadeiras, do respeito aos diferentes ritmos etc., além disso, principalmente, neste caso, também envolve o princípio político contido nessas ações, no que se refere ao respeito à pessoa humana, à dignidade, ao

78 Na concepção freiriana essa esperança, porém, implica um movimento, uma luta e não uma espera passiva, de “braços cruzados”.

reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, discussão esta que será aprofundada na seção posterior deste capítulo.

Também é importante considerar que, além das professoras, outros atores devem estar envolvidos, conjuntamente, na busca da garantia dos direitos da primeira infância. Nos Indicadores Paulistanos de Qualidade na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015) é apontada a necessária participação da sociedade, da comunidade, da escola como um todo e das famílias, compondo, assim, uma rede de apoio a partir do compromisso de todas essas partes.

No que diz respeito à estrutura física do CEI, todo o espaço, piso e paredes, são cobertos por azulejos brancos, tornando-o pouco estimulante e acolhedor, o que destoava do que teóricos da área (FARIA, 1999; FORNEIRO, 1998; HORN, 2004) e documentos oficiais (BRASIL, 2006; 2009) apontam sobre a organização de um espaço que atende bebês e crianças bem pequenas. Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017), é necessário que o espaço na educação infantil “seja como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer [...] aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro, seja lúdico e cultural” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 54). Além disso, no documento intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), sobre essa organização dos espaços é explicitado que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma **concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças**, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50, grifos da autora).

Ao contrário disso, na organização dos espaços do CEI em questão, não há diferentes cores, elementos da natureza e da cultura e expressões artísticas. É interessante perceber, porém, que a ausência de comunicação também é uma forma de comunicar algo aos sujeitos que ocupam esse espaço, sobretudo, às crianças. Santos (2018), ao discutir o projeto educativo de San Miniato, explica que o espaço e a forma como este é organizado são aspectos centrais de uma pedagogia, pois, com isso, é visibilizado o valor atribuído à infância. A ausência de comunicações, portanto, parece indicar que há uma compreensão velada de que o espaço do CEI não pertence, também, às crianças, por isso, aparenta não haver uma intenção

pedagógica em tornar os espaços acolhedores, estimulantes e confortáveis, com elementos que comuniquem que ali se trata de uma “comunidade de crianças e adultos” (SANTOS, 2018, p. 170).

Apesar de que a comunidade religiosa tenha cedido o prédio para o funcionamento do CEI, parte do espaço ainda é utilizado para atividades relacionadas a esse fim, como as missas, por isso, no interior da instituição há, ainda, algumas imagens em destaque relacionadas ao catolicismo e uma pequena capela.

A instituição não possui espaço externo ao ar livre, assim, conta apenas com um pátio central, que tem três bancos fixos e nenhum brinquedo para uso coletivo. Esse local é utilizado, sobretudo, no tempo que precede a saída das crianças. Válido ressaltar que, nesses momentos, não é oferecido nenhum material e não há qualquer interação com as crianças, sendo, por isso, um tempo de espera em que as crianças [e as professoras!] aguardam sentadas e ociosas a hora de retornar para casa. Além deste, também há outros tempos na rotina destinados, unicamente, à espera, como antes e depois do banho e das refeições e, também, no momento de repouso, em que as crianças que não querem dormir precisam ficar quietas e esperar até o horário determinado para que todas acordem.

Sobre isso, Andrade (2002) explica que os momentos de espera que as crianças são submetidas com ociosidade, sem que as professoras ofereçam materiais e/ou proponham oportunidades interessantes de brincadeiras e interações, exercem um papel de disciplinamento. Ou seja, quando as crianças “aprendem a esperar”, sem “autorização” para movimentar-se, brincar, escolher o que fazer enquanto decorre esse “tempo” destinado à espera, são castrados os seus desejos e as suas vontades e, aos poucos, são reproduzidos os comportamentos esperados pelas docentes, o que explica, por exemplo, porque sujeitos tão pequenos permanecem sentados e calados esperando pela hora de voltar para casa. No CEI em questão, parece haver uma compreensão clara, por parte das crianças, do que se trata o tempo de espera. Nesses momentos, os bancos fixos localizados no pátio são ocupados por elas sem que seja necessário, por exemplo, que um adulto solicite que o façam, evidenciando, assim, um disciplinamento, ou seja, a fabricação de “corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”” (FOUCAULT, 1987, p. 119) que operam de modo automatizado por estarem dominados por outrem, que lhes impôs uma disciplina.

Além do espaço “próprio” para a espera, chama a atenção, também, a organização do pátio como um todo, que pouco parece com o de uma instituição que atende crianças bem pequenas em período integral, ao contrário disso, as paredes brancas e limpas se aproximam do que é visto em um ambiente hospitalar, estéril, que comunica aos sujeitos que o

frequentam a necessidade de silenciar. É interessante ponderar que “a organização do ambiente é uma parte constitutiva e irrenunciável do projeto educacional, já que ela traduz uma maneira de compreender a infância, do papel da educação e professor” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 94). Assim, o ambiente do CEI explicita que o seu projeto educacional não prevê, intencionalmente, as interações entre os pares e a escuta das diferentes vozes, bem como não concebe as crianças e as professoras como atores, sujeitos ativos, construtores de conhecimento.

No térreo da instituição há quatro salas de atividades, todas com organização semelhante a do espaço exterior, com paredes e pisos encobertos com azulejos brancos, sem produções das crianças expostas e sem elementos convidativos para a experimentação lúdica, para as interações e para as brincadeiras entre as crianças e os seus pares, como pode ser observado na Fotografia 1:

Fotografia 1 - Sala de referência do agrupamento observado no CEI Henri Wallon



Fonte: arquivos de pesquisa.

Na fotografia 1, evidencia-se que a sala de referência do agrupamento observado é um espaço pouco convidativo à brincadeira, pois, além da escassez de materiais como fantasias, brinquedos não estruturados etc., a organização do mobiliário parece comunicar a desconsideração do papel da brincadeira no contexto da sala de atividades. É de grande relevância destacar que essa atividade constitui-se como um aspecto vital para o desenvolvimento na primeira infância. Assim, conforme Barbosa e Richter (2009, p. 76):

O ato de brincar não é preparação para nada: é fazer o que se faz em total aceitação, não mantendo apenas relação com o futuro mas sendo o bem-viver no presente. Como já afirmamos, a ação de brincar conduz aos relacionamentos grupais, à interação e à comunicação consigo mesmo e com os outros, sendo fundamental nos processos de crescimento e desenvolvimento de qualquer habilidade por apresentar, como característica maior, a produção de desafios à razão e à imaginação, exigindo a integração entre o sensível e o inteligível.

Além da ausência de elementos estimulantes para as crianças, na organização da sala de referência outro aspecto chama atenção, que são as garrafas com desenhos em seu interior penduradas na parte central do teto. Ao indagar à professora sobre o significado dessas garrafas, a profissional explicou que se tratavam de produções⁷⁹ realizadas pelas crianças que ocupavam a mesma sala no ano anterior. Em virtude disso, surgem alguns questionamentos. Primeiro, com relação às crianças: por qual razão estas não eram representadas, visibilizadas e/ou escutadas em registros observáveis (como fotos, produções das próprias crianças, anotações, cartazes etc.) naquele espaço, que no momento atual, era uma referência para elas? Segundo, diante da complexidade das crianças e do cotidiano pedagógico em uma instituição de educação infantil, o que comunica essa inércia das comunicações em um espaço compartilhado com sujeitos que têm cem linguagens, cem maneiras de falar, brincar e interagir com o mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016)?

O silenciamento das vozes das crianças no interior das salas de referência parece reforçar o que é comunicado também nos espaços exteriores da instituição, que é o projeto educativo em vigor no CEI em questão e as concepções de infância, de docência e de educação infantil compartilhadas pelas profissionais que nele atuam. No que se refere a organização do espaço na educação infantil, Horn (2004) aponta que nas instituições, de um modo geral, tal aspecto pode ser observado na sala de referência como um todo, nos materiais oferecidos, nas cores e nos aromas, ou seja, “em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele **se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios** (p. 15, grifos da autora).

Duas das salas de referência, localizadas próximas à entrada da instituição, contam com pouca luz natural, por não terem janelas como as demais, fazendo com que, na

79 A “produção” era o desenho do Saci, personagem do folclore brasileiro, feito pelas crianças em papel ofício e depositado dentro de uma garrafa de vinagre. Segundo a professora, a atividade foi realizada em razão do Dia do Folclore, o que remete ao planejamento baseado em datas comemorativas (OSTETTO, 2000, p.181), em que “a programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto”. Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Sobre os conteúdos das festividades, Barbosa e Horn (2008) explicam que, comumente, essas datas se tornam objetos de práticas pedagógicas repetitivas, fragmentadas e sem um significado real para as crianças. As autoras apontam, por essa razão, a necessidade de uma “construção real do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração” (p. 40).

maior parte do dia, permaneçam com luminosidade baixa. A acústica das salas, de modo geral, é pouco adequada. Assim, ao longo do dia, facilmente se ouvia o que era dito pelas crianças e pelas professoras das salas próximas. Tal aspecto, porém, pareceu ser pouco percebido no agrupamento observado, já que, no cotidiano, as interações verbais foram pouco presentes, tanto das crianças com os seus pares, da professora com as crianças, como também da professora com a assistente, realidade esta visibilizada, também, em outras pesquisas da área. Paiva (2016), em sua dissertação, observou que as professoras não se colocavam como *modelo de falantes* no cotidiano com as crianças bem pequenas. Além disso, a autora evidenciou que as escassas interações verbais que ocorriam entre as professoras e as crianças se davam de modo precário, conforme explica:

O que acontecia, nas turmas das crianças de dois e três anos, era um conjunto de perguntas pobres e fechadas para as elas responderem também de forma simples e que não requeria delas uma maior complexidade para a elaboração de respostas mais significativas, como se não fossem capazes (PAIVA, 2016, p. 205).

A ausência e a precariedade das interações verbais com as crianças bem pequenas têm repercussões significativas em seus processos de desenvolvimento já que, segundo Vigotski (2007), a linguagem oral tem papel central na forma como esses sujeitos interagem com os outros e com o mundo, pois, “a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento” (p. 17).

No lugar das interações verbais, durante todo o dia em que as crianças permaneciam na instituição, o que mais se ouvia era o som da televisão, que permanecia ligada a todo instante. Costa (2016), em sua dissertação, evidenciou que a mídia televisiva é amplamente utilizada no contexto da educação infantil. Esse recurso atua como um veículo de comunicação que interfere na subjetividade dos espectadores, contribuindo com “(de)formação dos sujeitos determinada pelas concepções ideológicas do mercado (produtividade, concorrência, eficiência, competitividade), formando os indivíduos para o consumo” (SILVA, 2003, p. 2).

Há, também, uma sala com estrutura semelhante a do pátio, a qual é denominada como “brinquedoteca”. Apesar do nome, esse espaço não conta com uma quantidade de brinquedos adequada ao número de crianças. De modo geral, os principais materiais presentes na instituição são peças de encaixe, que ficam guardadas na sala da coordenação, algumas bonecas, em estado de conservação ruim (sem peças de roupa, sujas etc.), um cavalinho de

plástico e um pequeno escorregador, que tem tamanho inadequado, inclusive, para as crianças mais novas da instituição, conforme pode ser observado no registro a seguir:

Fotografia 2 - “Brinquedoteca” e a fila de crianças para brincar



Fonte: arquivos de pesquisa.

A oferta incipiente de brinquedos para as crianças faz com que elas precisem se “revezar” para que todas possam brincar em algum momento, conforme pode ser observado na Fotografia 2, em que dois meninos brincam no pequeno escorregador e duas meninas esperam sentadas para fazer o mesmo que eles, em seguida. Diante disso, mais uma vez, se faz necessário reafirmar o valor das brincadeiras para as crianças. Para tanto, recorro a Kishimoto (2010), que inter-relacionou o cuidar/educar e as brincadeiras. Conforme a autora: “para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (p. 02).

A fotografia 2 parece evidenciar, também, um projeto em curso de disciplinamento das crianças, pois, mesmo diante do desejo de brincar, elas mantêm o “autocontrole”, adiando a satisfação das suas vontades. Luengo (2010) explica que a

internalização da disciplina faz com que as crianças passem a seguir automaticamente os comportamentos que lhes são exigidos, manipulando os seus corpos para permanecer, por exemplo, sentadas e quietas esperando para brincar.

No espaço da “brinquedoteca” (Fotografia 2) há, também, uma televisão que, constantemente, reproduz clipes musicais de desenhos animados voltados para o público infantil, principalmente, o que é chamado “Galinha Pintadinha”⁸⁰, que parecem ser utilizados como “passa-tempo ou entretenimento, como solução rápida para controlar as crianças na ausência de um planejamento” (MONTEIRO, 2009, p. 40). Vale ressaltar que mesmo com a pouca oferta de materiais, frequentam o espaço da “brinquedoteca”, ao mesmo tempo, dois agrupamentos, geralmente, um com crianças de 2 anos e outro com de 3 anos, totalizando cerca de 40 crianças.

Devido a oferta incipiente de brinquedos há, em alguns momentos, conflitos entre as crianças, que disputam os materiais entre si. Nessas situações, as professoras intervêm diretamente e, na maioria das vezes, retiram uma das crianças envolvida no conflito, colocando-a sentada por um certo período. Essa intervenção, por sua vez, parece consistir em uma punição, cumprindo, assim, uma função disciplinadora, na qual uma criança é “premiada”, ficando com o brinquedo alvo da disputa, e a outra é “penalizada”, sendo afastada do grupo e permanecendo sem brincar.

Tendo em vista a função da educação infantil, de cuidar/educar os bebês e as crianças bem pequenas de modo indissociável (BRASIL, 2009), salienta-se que “não é possível conceber um currículo de educação infantil sem pensar nos espaços destinados à aprendizagem das crianças” (TENÓRIO; SILVA, 2010, p. 102). Ou seja, a organização de todos eles devem ser cuidadosamente pensados, já que os espaços têm papel primordial, ativo, promotor [ou não!] de ricas interações, sendo, assim, um “terceiro educador” (MALAGUZZI, 2016).

No térreo do prédio, há, também, a cozinha da instituição, o refeitório e dois banheiros para uso das crianças. A cozinha tem o acesso bloqueado⁸¹ por uma mesa e, ao lado, está localizado o bebedouro, no qual são encaixados copos de plástico nas torneiras dele, conforme pode ser observado na fotografia a seguir:

80 “Galinha Pintadinha” é uma produção de entretenimento voltada para o público infantil, composta por músicas e videoclipes animados com ampla divulgação nas mídias e em plataformas virtuais. Sobre essa produção, é válido ressaltar que ela tem assumido papel de ferramenta pedagógica, com uma concepção de infância envolta “por uma aura de inocência, constituídas por um simulacro de simplicidade e ingenuidade” (ARBOLEYA, 2013, p. 04).

81 O acesso ao espaço da cozinha é permitido apenas às manipuladoras de alimento, portanto, não é autorizada a entrada das demais profissionais que atuam na instituição, assim como das crianças e de suas famílias ou responsáveis.

Fotografia 3 - Bebedouro das crianças ao lado da cozinha



Fonte: arquivos de pesquisa.

Os copos utilizados pelas crianças, observados no registro anterior — Fotografia 3 —, não são identificados e nem são devidamente higienizados após o uso, por isso, comumente, o mesmo copo é utilizado para diferentes crianças tomarem água, sem que tenha sido feito qualquer procedimento de limpeza, o que pode representar um risco para a saúde desses sujeitos, constituindo, assim, uma atitude de descuido para com as crianças. Inclusive, esse fato consiste em um desrespeito ao que é preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009a), que no Art. 8º aponta que a proposta pedagógica nas instituições de educação infantil deve garantir o direito à saúde.

Na parte exterior da cozinha, encontram-se fixados três papéis⁸² sulfite A4 contendo: a rotina da creche, o cardápio e o controle de visitas técnicas à instituição. Interessante perceber que em nenhum outro espaço do CEI, além da cozinha, há a indicação

⁸² Tendo em vista as características dos papéis e o local onde estão afixados, parecem ser destinados às profissionais que atuam na instituição, mesmo contendo informações relevantes para as famílias. Em nenhum outro espaço da instituição há informações visíveis sobre o cotidiano no CEI, de modo acessível, o que parece indicar que é atribuída pouca relevância à comunicação com a comunidade escolar como um todo e, sobretudo, com as famílias das crianças, que é importante, pois, “família e escola/creche, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência” (BHERING; NEZ, 2002, p. 63).

da rotina vivenciada pelas crianças, o que parece indicar uma relação bastante próxima entre o que é proposto às crianças cotidianamente e o modo como são propostos os momentos de alimentação, que tem horários fixos dentro da rotina, sendo rigorosamente seguidos independente do andamento das atividades dos agrupamentos e dos ritmos/interesses/necessidades das crianças do CEI. Richter e Vaz (2011), ao discutir sobre essa organização dos momentos de refeição nas instituições de educação infantil, apontam que:

Os momentos de alimentação [são tidos] como possíveis pilares de estruturação dos demais períodos da Rotina [e, com isso] todas as atividades desenvolvidas no dia a dia da creche colocam-se subordinadas aos momentos de alimentação e devem “correr” de acordo com o ritmo ditado pelos horários de lanche, almoço e jantar, organizados pelas merendeiras (RICHTER; VAZ, 2011, p. 492).

Durante o tempo de permanência nesse lócus, foi possível observar que as refeições oferecidas (três lanches, almoço e jantar) parecem ditar o que pode e o que não pode acontecer na rotina dessa unidade educacional. Em diferentes momentos, foram identificadas ações sendo realizadas [ou deixando de ser!] em virtude dessas refeições. Por exemplo, certo dia, a docente apressou as crianças para encerrarem a atividade que estavam desenvolvendo, pois já estava “na hora da sopa”, desconsiderando, por exemplo, os tempos individuais de cada criança, que demandam, sobretudo, nos momentos de alimentação, que elas sejam esperadas e não apressadas (HOYUELOS, 2015).

Em outras situações, pareceu, inclusive, que as crianças incorporaram a ida ao refeitório em horários fixos, assumindo alguns comportamentos reflexos, por exemplo, ao acordarem, a professora responsável pelo agrupamento não expressa nenhuma orientação e as crianças saem, imediatamente, de modo apressado, em direção ao refeitório para o momento do lanche. Essa atitude das crianças denota, mais uma vez, a submissão a uma disciplina rígida, que instrumentaliza os seus corpos, conforme explica Foucault (1987):

Ao tomar o corpo do indivíduo como objeto e instrumento, a disciplina produz subjetividade. Impõe lugares e define valores. Utiliza-se de mecanismos que permitem fazer de cada indivíduo um caso a ser descrito, mensurado, medido, comparado, treinado, retreinado, classificado, normalizado, excluído, adestrado etc. (p.170).

Com isso, há um silenciamento das individualidades das crianças, dos diferentes ritmos e das suas especificidades, já que a disciplina torna-se o ponto central, o que define o modo como as crianças vão interagir, o que irão fazer e como irão fazer. Por exemplo, com relação ao momento do repouso, que será discutido posteriormente, todas as crianças

precisam permanecer deitadas, em silêncio, mesmo que não queiram. Há, portanto, uma regulação que lhes impede de exercer a autonomia e expressar as suas particularidades.

No interior do refeitório há pias e torneiras para a higienização das mãos e, também, mesas próximas umas das outras, que permitem que as crianças se acomodem em grupos. O espaço é, de certa forma amplo, porém, todas as turmas da instituição fazem uso do refeitório ao mesmo tempo, por isso, a ventilação torna-se insuficiente e a permanência neste local se torna, portanto, pouco agradável. Há, no refeitório, apenas dois ventiladores, afixados nas paredes laterais. Além disso, há alguns cobogós⁸³ que permitem a entrada de iluminação natural, porém são pouco efetivos com relação à ventilação do espaço, que pode ser observado na fotografia a seguir:

Fotografia 4 - Refeitório das crianças



Fonte: arquivos de pesquisa.

Na fotografia 4, merece destaque, também, a decoração, que se restringe a algumas frutas com características humanas (olhos, boca, dentes etc.) produzidas com E.V.A. e afixadas na parte superior das paredes, fora do campo visual das crianças. O cuidado com a decoração na educação infantil é um aspecto bastante relevante, pois este “influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas” (HORN, 2004, p. 18), o que não parece ser favorecido tanto no refeitório do CEI em questão, como nos outros espaços da instituição, conforme explicitado anteriormente. Essa (des)organização vai de encontro ao necessário sentimento de pertencimento das crianças, pois “os ambientes que compõem a unidade de educação infantil parecem dizer às crianças que eles não lhes pertencem, pois a “decoração” está fora de seu campo visual (não pode ser tocada!) e não inclui fotos ou produções delas” (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 73).

⁸³ Cobogós são estruturas vazadas feitas de concreto ou cerâmica que funcionam como entradas de ar e luz.

Há, também, dois banheiros pequenos para uso das crianças no térreo. Um deles é utilizado, principalmente, por dois agrupamentos da pré-escola, que reúnem cerca de 30 crianças de 4 e 5 anos de idade. Ele conta apenas com um sanitário com tamanho adequado e com estado de conservação e de limpeza razoável, já que se encontra sem tampa e é higienizado apenas em momentos pontuais. Esse banheiro possui um espaço bastante pequeno que, dificilmente, comportaria duas crianças ao mesmo tempo, o que o torna um local pouco agradável.

O outro banheiro, utilizado pelos agrupamentos de crianças com dois e três anos de idade, além de pequeno, é também bastante estreito, por isso, a permanência neste espaço é desencadeadora de grande desconforto, já que não há qualquer entrada de ventilação e de luz natural. Neste banheiro há uma pia e dois chuveiros que só podem ser ligados/desligados por um adulto, devido à altura das válvulas de acionamento, o que parece comunicar uma centralidade de seu uso na figura do adulto, que se torna o responsável exclusivo pelo controle da água.

Há, também, um sanitário adequado ao tamanho das crianças, com estado de conservação e de limpeza razoável, e uma ducha, que é utilizada também como chuveiro durante o banho das crianças bem pequenas. Na área dos chuveiros foram colocados alguns tapetes antiderrapantes, o que se torna pouco efetivo, já que a maior parte do piso do banheiro é coberta apenas com azulejo comum, o que representa um risco à segurança das crianças, conforme pode ser observado na fotografia a seguir:

Fotografia 5 - Banheiro das crianças de dois e três anos de idade



Fonte: arquivos de pesquisa.

Além do desconforto acarretado pela estrutura física do banheiro, outro elemento chama atenção, que é a inexistência da participação das crianças no momento do banho, o que é comunicado, por exemplo, pela altura do trinco da porta, do interruptor da luz e da válvula do chuveiro. Todos esses mecanismos só podem ser acionados por um adulto, indicando em quem está a centralidade do processo. Essa organização aponta, também, uma concepção de criança passiva, submissa, indo de encontro à ideia de criança como ator social, discutida por Sarmiento (2005), que se constitui “como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no professor” (p.35).

Na parte superior do prédio, em que o acesso se dá por meio de escadas, há duas salas de atividades, destinadas às crianças de quatro e cinco anos de idade, uma saleta que funciona como depósito e a sala dos professores. Esta, por sua vez, apesar de possuir bom isolamento acústico, ar condicionado e boa iluminação, é pouco adequada para os momentos de estudo e planejamento das professoras, pois, nesta sala há também um banheiro que é utilizado pelas crianças cuja sala de referência se encontra no primeiro andar. Dessa forma, há, com certa frequência, o trânsito de crianças neste espaço, que frequentam em grupos nos momentos de banho.

A sala de atividades do agrupamento observado (Infantil II), constituído por crianças de dois anos de idade, tem duas janelas que permanecem abertas durante o

funcionamento do CEI, exceto no momento do repouso, permitindo a entrada de luz natural. Porém, elas são altas e não permitem que as crianças vejam a parte exterior da instituição, indo de encontro às demandas desses sujeitos, já que, conforme explica Korpela (2002), quanto mais novas as crianças, mais elas necessitam do contato com o espaço externo e com a natureza.

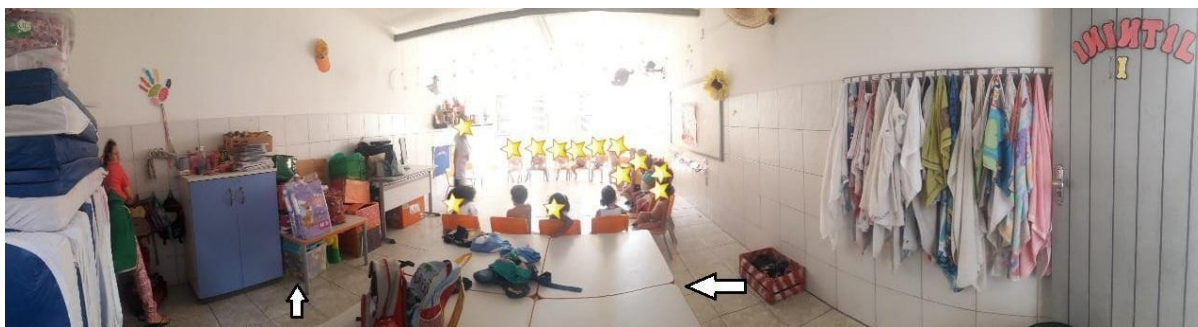
Assim como o restante do CEI, o piso da sala é também coberto por azulejo branco. As paredes, até a metade, são cobertas pelo mesmo revestimento e a parte restante é pintada com tinta branca. Há uma prateleira alta com garrafas vazias, potes com lápis de cor, papéis coloridos e caixas. Esses materiais que, teoricamente, são para o uso das crianças, não encontram-se acessíveis para elas, indicando, mais uma vez, uma perspectiva adultocêntrica, descuidada com relação ao direito das crianças de participarem como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009), portanto, “co-implicadas na prática pedagógica” (SARMENTO, 2005, p. 35).

As paredes têm cartazes fixados, com os títulos, na parte superior, “Chamadinha”, “Calendário” e “Cantinho da Leitura”, feitos com EVA colorido e adornados com personagens do desenho animado “Galinha Pintadinha”. É interessante ressaltar que o mesmo desenho utilizado como “enfeite” na sala é exibido na televisão para as crianças diariamente, ao longo da maior parte da rotina, tanto na sala de atividades, quanto na brinquedoteca, espaço descrito anteriormente, no qual as crianças passam cerca de metade do dia. Essa produção parece corroborar com a função disciplinadora exercida para com as crianças no CEI em questão, pois, conforme explica Arboleya (2013), esses materiais envoltos por uma “aura de inocência”, exercem “função pedagógica” (p. 4), denotando em suas letras diferentes efeitos de sentido, relacionados, por exemplo, à obediência⁸⁴.

A referida sala de referência conta com cadeiras adequadas à altura das crianças e cinco mesas também na altura das crianças. Quatro delas são agrupadas de duas em duas, dispostas lado a lado, formando, assim, um retângulo, conforme pode ser observado na Fotografia 6.

84 O autor analisou uma série de canções de domínio público que foram reproduzidas pela “Galinha Pintadinha”. Dentre elas, a intitulada “Marcha Soldado”, comunica uma série de efeitos de sentido relacionados à disciplina e à obediência, pois, “aquele que não marchar direito estará em desacordo com a ordem, em desalinho com a ideia de avanço ordenado, ficando sujeito à punição dessa contrariedade: vai preso pro quartel. O quartel é o espaço maior da definição da ordem e deve, portanto, ser representado como máxima de respeito social” (ARBOLEYA, 2013, p. 5).

Fotografia 6 - Organização do mobiliário da sala de referência do CEI Henri Wallon



Fonte: arquivos de pesquisa.

Esse espaço das mesas, indicado pela seta à direita na Fotografia 6, é utilizado, na maioria das vezes, pela professora, durante a troca de fraldas. Nesse momento, ela faz uso das mesas como suporte para os recipientes, para as fraldas limpas e para as roupas das crianças. A outra mesa é utilizada para armazenar materiais diversos, como alguns brinquedos e as fraldas das crianças. Sob esta mesa existem peças de encaixe, guardadas numa caixa transparente. As condições de trabalho das professoras, com base nos Indicadores Paulistanos de Qualidade (SÃO PAULO, 2015), são precárias em diferentes aspectos, já que não há um espaço específico e adequado para a troca de fraldas, assim como também não há para essas profissionais a oferta de materiais de estudo e de pesquisa e um local reservado para descanso de uso exclusivo delas.

No início da manhã, as cadeiras das crianças são organizadas em um semicírculo e, à frente, são colocadas, separadamente, duas cadeiras, utilizadas, em todos os dias de observação, apenas pelos adultos da sala, a assistente e a professora. Essa disposição das cadeiras parece indicar que vários sujeitos vão sentar-se para ocupar papéis bem definidos, parte deles — as crianças — vai escutar, e os demais — os adultos — vão falar. O agrupamento distribuído dessa forma parece evidenciar uma intenção de pressionar os sujeitos que ocupam esse espaço, de forma que assumam uma postura única, homogênea, subordinada à “ordem” imposta (FOUCAULT, 1987).

Assim, no cotidiano do agrupamento, as crianças, ocupam o papel de ouvintes, receptores, “contemplando” o que é dito pelos adultos sentados à frente, que vão falar, “transmitir”. Além desse semicírculo, que se assemelha ao espaço de uma sala de aula [e não ao de uma sala de atividades!]⁸⁵, há, também, um local separado com uma cadeira posta

85 Tal percepção sobre a sala é embasada, sobretudo, pela organização do espaço e pela definição dos papéis dos sujeitos que a ocupam, remetendo à estrutura escolar, em que, normalmente, há regras de organização bastante rígidas, como, por exemplo, a de que o(a) professor(a) é o centro do processo e os alunos são receptores do que lhes é “transmitido”. Para uma sala de referência [e não de aula!] de crianças bem

distante das demais. Esta, comumente, ocupada pela criança que, segundo a professora, “fez bobeira”, ou seja, realizou algo diferente do que era esperado dela naquele momento. A exemplo disso, certo dia, um menino foi direcionado para a “cadeira da bobeira” por apresentar um “comportamento” diferente daquele esperado pela professora que estava cantando uma música e queria que todas as crianças permanecessem sentadas, apenas reproduzindo os gestos feitos por ela. Nessa ocasião, o referido menino, algumas vezes, levantou-se da cadeira, aparentemente, pouco confortável com a atividade proposta pela professora. Tal atitude, interpretada por ela como “bobeira”, fez com que retirasse o menino do semicírculo, direcionando-o para a cadeira no canto da sala, conforme pode ser observada na fotografia a seguir:

Fotografia 7 – Localização da “cadeira da bobeira” na sala de atividades



Fonte: arquivos de pesquisa.

Interessante ressaltar que a “cadeira da bobeira”, indicada pela seta na Fotografia 7, parece ser reconhecida pelas crianças como um espaço de “castigo”, evidenciando que a organização da sala tem uma clara função disciplinadora, comum a muitas instituições de educação infantil, conforme assevera Menezes (2010, p. 101):

Percebemos que a organização dos espaços escolares tem objetivado reforçar a função disciplinadora da escola. Algumas escolas de educação infantil utilizam até mesmo a “cadeira do pensar” ou “cantinho da disciplina”. Estas são formas de pôr a criança de castigo. É comum ouvir dos professores “se continuar com danação, a tia

pequenas, no âmbito da educação infantil, precisaria, por exemplo, que estivesse “povoado de objetos com os quais [a criança] possa criar, imaginar, construir e, em especial, [que fosse] um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores” (HORN, 2004, p. 19).

vai lhe colocar na cadeira do pensar”. Foucault chama isso de “docilização do corpo” pelo poder da disciplina.

As crianças, quando direcionadas para esse local (a “cadeira da bobeira”), expressam grande descontentamento, choram com bastante intensidade ou cruzam os braços, mantendo a expressão facial de irritação. Quando isso ocorre, não há qualquer explicação ou diálogo da professora ou da assistente para com a criança acerca do “motivo” para a punição aplicada. As reações das crianças são ignoradas pelos adultos da sala, que seguem com as suas atividades, como se não se pudessem ouvir ou ver as inquietações, as angústias e os dissabores das crianças, expressados, nitidamente, pelos seus choros, bem como, pelas suas expressões corporais e faciais.

Cuidar/educar na educação infantil implica perceber e acolher os sentimentos das crianças, além de ajudá-las a manifestá-los, respeitando as suas individualidades e a sua integridade. Assim, atitudes como colocar para “pensar” na “cadeira da bobeira”, desconsideram os sentimentos e as necessidades específicas das crianças, desrespeitando os princípios éticos e políticos inerentes à prática pedagógica nessa etapa da educação, já que, desde a mais tenra idade, as crianças são sujeitos de direitos, competentes, ativas e produtoras de cultura (BRASIL, 2009).

Ainda sobre a organização da sala de referência, na parte lateral, próximo à prateleira alta, há uma escrivaninha e, sobre ela, encontra-se um gabinete de computador, um Disco Digital Versátil (DVD) e um monitor. Esses aparelhos permanecem ligados a maior parte do dia, reproduzindo, conforme informado anteriormente, clipes musicais infantis da “Galinha Pintadinha”. Sob essa escrivaninha se encontra também uma caixa com alguns brinquedos, coberta com TNT vermelho, com pedaços de revista colados em toda a sua superfície.

As práticas vivenciadas nos espaços apresentados nesta seção são, em grande parte, mediadas pela professora de maior carga horária do agrupamento investigado. A seção posterior abordará, então, informações relevantes a respeito da referida docente, participante desta pesquisa.

5.1.1 Informações gerais sobre a professora e sua perspectiva sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche

A professora Clarice⁸⁶, principal docente responsável pelo agrupamento focado no CEI Henri Wallon, tem 48 anos, possui graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2015, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Realizou curso de especialização em supervisão e orientação pedagógica, certificada pela Faculdade de Palmas⁸⁷. Além do curso de Pedagogia, a docente explicou que iniciou outras graduações, porém não concluiu nenhuma delas, além da referida. Importante mencionar que o seu ingresso no curso de Pedagogia ocorreu na segunda metade de 2009. A conclusão deste deu-se mais de seis anos depois, já que a professora, nesse ínterim, afastou-se por cerca de um ano e meio, devido a uma gravidez.

Com relação ao seu percurso acadêmico, Clarice explicitou que apresentava bastante interesse pela educação infantil e, por essa razão, além das disciplinas (Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas para a Educação Infantil) e da atividade obrigatória da área (Estágio em Educação Infantil), cursou também um componente optativo sobre literatura infantil.

Apesar de afirmar que apresentava interesse pela educação infantil, a docente admitiu que não queria ser professora. Ao contrário disso, explicou: “[...] eu queria fazer outra coisa... fazer comunicação... teatro... eu sempre achei que eu era atriz... eu nasci atriz... MAS... [risos] o destino me trouxe pra cá...”. O “destino”, apontado por Clarice, remete a uma série de questões que corroboraram com o ingresso no curso de Pedagogia⁸⁸, dentre elas, apontada pela própria docente, a maior facilidade⁸⁹ para ser aprovada na universidade, demonstrando que “a escolha não foi feita para realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento” (TARTUCE *et al.*, 2010, p. 450).

86 Com o intuito de preservar a identidade da professora, foi combinado com a docente que na pesquisa seria utilizado um nome fictício. Ela foi consultada, elegendo “Clarice”. Por isso, a partir daqui, as referências à professora de maior carga horária, responsável pelo agrupamento focado no CEI Henri Wallon serão feitas com esse nome.

87 A docente explicou que o curso de especialização foi realizado em outra instituição privada localizada em Fortaleza, chamada Sentido Único, todavia, a certificação do referido curso deu-se pela Faculdade de Palmas.

88 Mesmo sem o interesse inicial, a professora esclareceu que, após ingressar no curso de Pedagogia, percebeu que se interessava pelas possibilidades apresentadas pela instituição, sobretudo, às atividades de extensão destacadas por ela, como os grupos de reisado e de poesia.

89 Tal motivação, a respeito da “facilidade” para o ingresso no Curso de Pedagogia, foi reforçada pela docente em diferentes momentos da entrevista. Clarice explicou que realizou diferentes tentativas no intuito de obter êxito no processo seletivo da mesma universidade para o curso de Comunicação, que apontou como “super difícil de entrar”.

Além disso, outro aspecto que pareceu impulsionar essa “escolha” foi o fato de que em seu contexto familiar havia algumas pessoas atuantes na educação básica. De acordo com a docente, seus pais são gestores de uma instituição privada, que atende desde a educação infantil até o ensino médio. Nesse espaço, Clarice, antes de graduar-se em Pedagogia, trabalhou em funções administrativas, na secretaria e na coordenação e, também, na docência com crianças bem pequenas. Sobre a sua atuação como professora, ela explicou que durou cerca de um ano e que, à época, ainda não era exigida formação específica para atuar como tal⁹⁰. Por isso, além dela, outras profissionais se encontravam na mesma condição, pois, conforme explica, muitas delas “gostavam de criança”.

Ao ingressar na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em 2015, Clarice realizou sucessivas mudanças de instituição devido à distância entre essas e a sua residência. Nesse ínterim, atuou, também, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. É possível perceber que o que parece embasar a escolha da professora pelo trabalho docente com a educação infantil é a sua percepção das crianças bem pequenas como sujeitos que permitem que ela exerça uma maior autoridade, ou seja, que por conta da idade, se apresentam de modo mais vulnerável, diferentemente daqueles com 6 e 7 anos, com os quais ela teve as primeiras vivências no exercício da docência. Foucault (1995) discute essa busca pelo “governo” das crianças bem pequenas, apontando que esse exercício de poder sobre tais sujeitos opera em duas frentes, em que “o corpo [da criança] só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (p. 26, grifos da autora).

Após as sucessivas mudanças de instituição, em 2016, a docente ingressou no CEI Henri Wallon, locus deste estudo. A inserção nesta instituição, conforme explica, era almejada por poucas docentes da mesma rede de ensino, já que se tratava de uma área com alta taxa de criminalidade⁹¹. No CEI Henri Wallon, locus da pesquisa, a docente trabalhava 40 horas semanais. Parte da sua carga horária era destinada à elaboração do planejamento semanal (8h) e à participação em atividades de formação continuada (4h), conforme a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, em seu Artigo 2º, § 4º, determina que “na composição da jornada de trabalho [do professor], observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois

90 Isso se deve pelo fato de que somente com a LDB (BRASIL, 1996), quando a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, é que se tornou obrigatória a formação, em nível superior, de professores para atuar em creches e pré-escolas), conforme abordado no capítulo 3 desta dissertação.

91 Assim como apontado na PP da instituição, a docente explicou que, inicialmente, nas áreas próximas ao CEI, ocorriam constantes atividades “criminosas”, motivo pelo qual havia baixa procura por parte das docentes para atuar nesse centro, realidade esta que, aos poucos, foi modificada, conforme explicitado anteriormente.

terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Durante esses dias, outra professora⁹², de menor carga horária, ficava responsável pelo agrupamento de crianças.

Além da professora de menor carga horária, a outra profissional incluída no agrupamento era a auxiliar. Esta, por sua vez, era quem possuía maior tempo de permanência com as crianças, pois, não havia um período previsto para que ela realizasse planejamentos ou para que se ausentasse com vistas ao desenvolvimento de atividades de formação continuada. Todavia, mesmo sem esses direitos garantidos, essa profissional exercia função docente no agrupamento em questão, pois também cuidava/educava das crianças.

No tocante ao papel da auxiliar no contexto da creche, Pinheiro (2017), em sua dissertação, investigou esse aspecto em uma creche no município de Fortaleza. A autora concluiu que essas profissionais, no cotidiano da educação infantil, são responsáveis por práticas de cuidado/educação, todavia, tais práticas não são reconhecidas como pedagógicas. A assistente é identificada como a profissional responsável pelo “cuidado”, que é tido como mero apoio, complementar às atividades “pedagógicas” exercidas pela docente.

No contexto investigado, durante as observações, evidenciou-se que além dos procedimentos de higiene pessoal das crianças (banho, troca de roupas e fraldas etc.), a assistente⁹³ também compartilhava com a professora a organização de propostas ditas “pedagógicas”⁹⁴, ou seja, a assistente encontrava-se responsável e diretamente envolvida em diferentes atividades docentes.

Em uma das sessões de observação, por exemplo, a professora separou alguns materiais (latas, revistas, cola etc.) e aguardou o retorno da assistente à sala de referência para consultá-la com relação à atividade que ela pretendia propor. Com isso, visibiliza-se uma necessária reflexão a respeito do planejamento da professora no cotidiano no agrupamento observado.

O planejamento na educação infantil, por ter a criança como centro, deve considerar os interesses e as especificidades desses sujeitos, bem como, os seus desejos, as

92 Válido mencionar que mesmo sendo ambas as professoras — de menor e de maior carga horária — responsáveis pelo mesmo agrupamento de crianças, não há um tempo previsto, oficialmente, para que as duas compartilhem observações, registros, estudos, planejamentos etc., entre si, o que parece corroborar para que sejam desenvolvidas práticas estanques, seccionando o cotidiano pedagógico das crianças durante a permanência no CEI.

93 Na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza são utilizadas diferentes nomenclaturas para se referir a essas profissionais, tendo em vista as diferentes modalidades de vínculo existentes (terceirizadas, efetivas e substitutas). Nesta dissertação, porém, o termo “assistente” inclui todas as profissionais que ocupam esta função, independentemente do tipo de vínculo que possuem.

94 Tais atividades pareciam mobilizar a docente responsável pelo agrupamento que propunha, na maioria das vezes, a geração de um produto (Ex.: desenho, pintura, colagem etc.).

suas curiosidades, as suas demandas e as suas inquietações. No cotidiano do agrupamento enfocado, em momentos distintos, ocorreram situações que pareceram indicar que o planejamento da docente pouco considerava esses elementos, pois, sobretudo, as ações que coordenadas por ela, como, por exemplo, uma atividade de colagem, a produção de um desenho etc., pareciam ser pensadas de forma episódica. Tal análise foi corroborada por Clarice, que explicou: “tem coisa que realmente eu formalizo, que eu deveria até formalizar mais, que **o meu caderno de planejamento é muito vazio**, mas o meu diário [de classe], ele é completo porque eu registro a aula que eu fiz aquele momento” (PROFESSORA CLARICE, grifos da autora).

Possivelmente, devido a pouca atenção dispensada pela docente ao planejamento, as atividades propostas pareceram desconectadas dos interesses das crianças. Tal percepção é motivada pelo fato de que não foi percebido um envolvimento real das crianças com o que era proposto pela professora, conforme pode ser observado no trecho do diário de campo a seguir:

No início da manhã, a professora, a assistente e as crianças estavam sentadas nas cadeiras, que estavam organizadas em um semicírculo. A professora e a assistente se revezavam, cantando músicas infantis e realizando gestos com as mãos, que eram reproduzidos pelas crianças. Uma delas, aparentemente, ainda sonolenta, iniciou um episódio de choro intenso. A criança permaneceu chorando, sem que nenhum adulto se aproximasse e, depois de alguns minutos, foi silenciando, ainda sentada e sem acolhimento. Nesse ínterim, a professora continuou cantando e a assistente levantou-se da cadeira para buscar um livro de histórias, entregou-o à docente e se afastou. Esta pegou o livro, parou de cantar e explicou: “Vou contar DE NOVO a história do João Pé de...?”. Ela parou, como se esperasse uma resposta, e uma criança, então, completou: “FEIJÃO!!!”. A professora comemorou e iniciou a contação. Nesse momento, a docente e as crianças permaneceram sentadas nas cadeiras. Depois de encerrar a história, rapidamente a professora se levantou, a assistente se aproximou, sentou-se numa das cadeiras à frente do semicírculo e começou uma oração católica. Mais uma vez as crianças reproduziram os gestos e o que era dito pela profissional (NOTAS DE CAMPO, 19/10/2019).

No excerto supracitado muitos aspectos alarmantes emergem e, mesmo que não seja possível analisar todos eles com profundidade, faz-se necessário chamar a atenção do leitor e demarcar as concepções defendidas nesta dissertação. Primeiro, com relação à indiferença dos adultos, tanto da professora como da assistente, frente ao choro da criança. As emoções e os sentimentos⁹⁵ encontram-se presentes desde a mais tenra idade, todavia, o modo como as crianças bem pequenas lidam com eles é algo construído, uma aprendizagem a ser desenvolvida na relação com o outro. Nesse processo é crucial o papel a ser exercido pelos adultos com quem as crianças partilham as frustrações diárias, pois, “quando pais e cuidadores ajudam os bebês e as crianças a reconhecerem seus próprios sentimentos e a lidarem com eles, estão contribuindo para o senso interno delas de autodirecionamento e

95 Gonzalez-Mena & Eyer (2014) explicam que as **emoções** são “reações afetivas a um evento” e os **sentimentos** referem-se a “sensação física ou à consciência de um estado emocional” (p. 206).

competência” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 206). Ao contrário disso, quando esse acolhimento não ocorre, assim como na ocasião destacada no excerto do diário de campo, cria-se um vácuo, que não favorece que as crianças aprendam sobre suas emoções e seus sentimentos e as formas possíveis de organizá-los e manifestá-los.

Outro aspecto necessário à reflexão na cena descrita se refere à reprodução dos gestos dos adultos pelas crianças, prática essa amplamente assumida nos contextos das instituições de educação infantil com as quais tive contato em vivências anteriores. A utilização massiva da imitação em detrimento às diferentes formas de expressão corporal da crianças vai de encontro ao que é apontado nas DCNEI (BRASIL, 2009b), no inciso I, do Art. 9º, que dispõe sobre a necessária garantia da “ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos diferentes ritmos e desejo da criança”. Essa necessária oportunização e ampliação das experiências expressivas e corporais é importante, pois, ir “para além de coreografias prontas é um direito de apropriação pela criança do seu próprio corpo e a dança é uma possibilidade de caminho singular para essa apropriação” (MEDINA, 2017, p. 279). Assim, o corpo das crianças é, também, um meio de comunicação e expressão que precisa ser considerado e valorizado no cotidiano da educação infantil.

Além destes, um terceiro aspecto também foi percebido na cena destacada, que foi a presença de uma oração católica em uma instituição pública, pertencente a um Estado laico. É salutar enfatizar a esse respeito que “pensar a laicidade é pensar em um Estado que preza pelo respeito às diversidades religiosas sem jugo de valor e **sem enaltecer uma religião em detrimento de outras**” (KUCHNIR, 2017, p. 2, grifos da autora), ou seja, a ação empreendida pela assistente vai de encontro à laicidade e, sobretudo, aos direitos das crianças, tendo em vista a função sociopolítica assumida pelas instituições de educação infantil, que precisam, conforme é asseverado nas DCNEI (BRASIL, 2009b, grifos da autora), Art. 7º, inciso V, construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento de relações de dominação** etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e **religiosa**”.

De modo geral, na atividade cujo recorte foi apresentado anteriormente e também nas demais ações observadas durante a permanência no agrupamento investigado do CEI Henri Wallon, foi percebido pouco envolvimento das crianças com o que era proposto pela docente, o que foi evidenciado a partir de alguns aspectos, como as suas posturas corporal e facial, que pareciam não expressar interesse e/ou a mobilização de energia para participar da atividade em questão. Ainda que a percepção sobre o envolvimento infantil seja pouco

objetiva, há uma série de sinais, dentre eles a expressão facial e postural e a persistência, elencados pela Escala de Envolvimento da Criança⁹⁶, (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004) que sugerem essa caracterização.

Essas atividades, tanto as que são delineadas no **currículo prescrito**, ponto de partida estabelecido para a elaboração das práticas (Ex.: Proposta Pedagógica), como as que estão presentes no **currículo vivido** (práticas vivenciadas no cotidiano (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2013), para além do que foi prescrito oficialmente), serão enfocadas de modo mais aprofundado nas seções a seguir.

5.1.2 A Proposta Pedagógica do CEI Henri Wallon e o cuidar/educar

Ao solicitar a consulta à Proposta Pedagógica da instituição (PP), inicialmente, a coordenadora não localizou o documento. Depois, ao resgatar uma cópia com outra profissional do CEI, explicou que iria disponibilizá-la, advertindo, porém, que o documento não tinha “lé com cré”⁹⁷, pois havia sido construído de modo precário, com participações improvisadas. Sobre esse processo de elaboração da proposta, justificou que a escrita foi realizada pelas professoras que “necessitavam” cumprir horas de trabalho para completar sua carga horária. Nesses momentos, então, essas profissionais eram “convocadas” para redigir “partes” do documento. Vale ressaltar que na PP da referida instituição é afirmado que ela é “resultado de um **conjunto de ações coletivas** que foram desenvolvidas na instituição para que tornasse possível a elaboração desse documento tão importante” (FORTALEZA, 2017, grifos da autora).

Uma das finalidades apontadas pela PP é “esclarecer a importância da relação entre o educar e o cuidar”. Interessante destacar que o modo como é citado, — “o educar” e “o cuidar” —, sugere que se tratam de ações separadas, que podem ou não estar relacionadas. Sobre esse aspecto, é relevante compreender que o reconhecimento da importância do cuidar/educar é, de fato, uma conquista significativa para o atendimento educacional de bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil, diante das especificidades já discutidas dessa faixa etária, no subtópico 3.2 desta dissertação, denominado “O trabalho docente com crianças bem pequenas: o cuidar/educar em foco”. Porém, o não reconhecimento da indissociabilidade do cuidar/educar não indica a sua inexistência, independente de qual

96 Esta escala foi adaptada da escala original, intitulada “The Leuven Involvement Scale for Young Children” (LIS-YC).

97 Popularmente, a expressão “lé com cré” indica que não há sentido naquilo que foi dito e/ou escrito.

concepção sobre isso compartilhem os profissionais que atuam na instituição de educação infantil.

Na PP do CEI Henri Wallon é evidenciada uma compreensão de que o reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica foi uma forma de “deixar para trás a ideia assistencialista de que a creche era lugar para tomar conta das crianças enquanto os pais trabalhavam”, tornando-se, assim, um “espaço de caráter educacional pedagógico que atendesse as crianças de 0 a 5 anos de idade” (FORTALEZA, 2017, p. 24). Tal percepção remete ao que Kuhlmann Jr. (1998) discutiu a respeito de assistência e assistencialismo, em que havia [e ainda há!] uma ideia vigente de que as instituições precisavam deixar de prestar assistência para tornarem-se “educacionais”, como se o corpo das crianças estivesse à parte dos processos de construção de conhecimento e a sua integralidade pudesse ser setorizada.

Além disso, mais à frente, nesse documento é enfatizado que “cuidado e educação” são “dois conceitos que apesar de serem diferentes são considerados como prática indissociável” (FORTALEZA, 2017, p. 24). Tal afirmação parece indicar que há uma compreensão dicotômica a respeito dessas práticas. Nessa perspectiva, é possível analisar, ainda, que os autores percebem uma certa incoerência nessa indissociabilidade, como se ambos, cuidado/educação, fossem distintos e, mesmo assim, são “considerados” como algo imbricado.

A respeito das atividades realizadas com as crianças bem pequenas no CEI em questão, a PP aponta que “procura oferecer atividades atrativas, oportunizando, além das brincadeiras e interações, um ambiente que propicie a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos de forma segura e prazerosa” (FORTALEZA, 2017, p. 26).

É interessante ressaltar que no referido documento há uma seção intitulada “Concepção de cidadão”. Nesta, inicialmente, há uma discussão a respeito do papel da educação infantil, conforme é apontado no trecho a seguir:

Assim, com a elaboração das leis que garantem os direitos às crianças, espera-se que a maior parte dos problemas da educação, no que diz respeito a uma aprendizagem de qualidade, possa ser solucionada colocando suas expectativas na Educação Infantil. Não só por esta se tratar do alicerce para as outras etapas do ensino, mas por se tratar de uma fase onde devem ser proporcionadas experiências às crianças, almejando sua consolidação, mais tarde, no ensino fundamental (FORTALEZA, 2017, p. 26).

Há, no trecho destacado, uma concepção de educação infantil como uma fase preparatória, sem um fim em si mesma, tendo como foco o “treinamento” para o

prosseguimento nas etapas posteriores, o que remete às ideias discutidas por Dahlberg, Moss e Pence (2003), a respeito da infância como base para o desenvolvimento futuro:

Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.65)

Ainda que o investimento na educação/cuidado dos bebês e das crianças bem pequenas possam repercutir no percurso da vida escolar desses sujeitos (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), essa “preparação” não deve ser o cerne do trabalho com a primeira infância. Ao contrário disso, a educação infantil tem a sua especificidade e um objetivo próprio: o desenvolvimento integral das crianças. Exigindo, por isso, que as crianças bem pequenas sejam cuidadas/educadas e apoiadas em suas descobertas, explorações, construções etc.

Esse complexo trabalho na primeira etapa da educação básica tem como pressuposto a complementação da ação da família, por essa razão, na ação docente com as crianças bem pequenas está imbricada a relação cotidiana com os familiares e adultos responsáveis, o que será enfocado na seção posterior.

5.1.3 A organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Henri Wallon

A rotina no cotidiano das instituições de educação infantil era composta, de modo geral, por certas atividades recorrentes, que são importantes pois, conforme ressalta Barbosa (2010, p. 9), “oferece para os bebês [e crianças bem pequenas] certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer”. Compreende-se que há, portanto, a necessidade de construir sequências estáveis, o que não significa o estabelecimento de uma “rotina rotineira” (BARBOSA, 2006), o que pareceu ser o caso do CEI em questão. Mesmo que não fosse possível acompanhar de perto a organização da dinâmica nos demais agrupamentos da instituição, foi percebida que na rotina, de modo geral, havia uma homogeneização dos ritmos das crianças, de uma forma que em todos os dias de inserção no lócus, os mesmo agrupamentos encontravam-se nos mesmos

horários voltados para as mesmas atividades. Tal estrutura era assumida oficialmente pelo CEI, conforme pode ser observado na Fotografia 8:

Fotografia 8 - Rotina dos agrupamentos de creche e de pré-escola no CEI Henri Wallon

| ROTINA NA PRÉ-ESCOLA | |
|----------------------|-----------------------------|
| 7:00 - 7:30 | - CHEGADA |
| 7:30 - 8:00 | - ACOLHIDA/RODA DE CONVERSA |
| 8:00 - 8:15 | - 1º LANCHE |
| 8:15 - 9:20 | - ATIVIDADE EM SALA |
| 9:20 - 10:00 | - RECREIO |
| 10:00 - 10:20 | - ALMOÇO |
| 10:20 - 10:50 | - ATIVIDADE EM SALA |
| 10:50 - 11:00 | - SAÍDA |

| ROTINA NA CRECHE | |
|------------------|-----------------------------|
| 7:00 - 7:30 | - CHEGADA |
| 7:30 - 7:50 | - ACOLHIDA/RODA DE CONVERSA |
| 7:50 - 8:10 | - 1º LANCHE |
| 8:10 - 8:50 | - RECREIO |
| 8:50 - 9:10 | - 2º LANCHE |
| 9:10 - 9:30 | - ATIVIDADE EM SALA |
| 9:30 - 10:20 | - 1º BANHO |
| 10:20 - 10:50 | - ALMOÇO |
| 10:50 - 13:50 | - REPOUSO |
| 13:50 - 14:10 | - 3º LANCHE |
| 14:10 - 14:50 | - RECREIO |
| 14:50 - 15:10 | - ATIVIDADE EM SALA |
| 15:10 - 16:00 | - 2º BANHO |
| 16:00 - 16:20 | - JANTAR |
| 16:20 - 16:45 | - ESCOVAÇÃO DOS DENTES |
| 16:45 - 17:00 | - SAÍDA |

Fonte: arquivos de pesquisa.

A organização das atividades, conforme a Fotografia 8, pareceu ter como critério apenas o tempo de permanência das crianças na instituição, pois, foram definidos dois quadros, a “Rotina na pré-escola” e a “Rotina na creche”, agrupamentos que têm jornada parcial e integral, respectivamente. Nessa organização chama a atenção, também, a estrutura semelhante à dinâmica escolar, com a “atividade em sala”, que pode ser compreendida como o momento da “aula” e, além desse, o “recreio” como uma pausa, um momento para as brincadeiras, o que é incompatível com a especificidade da educação infantil, que tem como um dos eixos norteadores as brincadeiras.

Essa questão problemática foi foco de análise do trabalho de Santos (2015) que, em sua dissertação, constatou que na organização da rotina de um agrupamento de pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, as crianças são submetidas a uma concepção escolarizante, com vistas à preparação para o ensino fundamental. Nesse contexto as atividades são centradas nos adultos da instituição e as brincadeiras ocupam um papel secundário, sendo desvalorizadas e desassistidas pelas professoras.

No agrupamento de Infantil II, com crianças de 2 (dois) anos de idade, no qual foi realizada a pesquisa de campo no CEI Henri Wallon, foram identificadas sequências estáveis,

com raras modificações, estando presentes os seguintes momentos: entrada, acolhida, troca de roupa, refeições, ida à brinquedoteca, banho, descanso e “atividades pedagógicas”.

5.1.3.1 Entrada e saída no CEI: encontros com as famílias e “acolhida”

Os encontros com as famílias das crianças do agrupamento observado, nos momentos de entrada e de saída, aconteciam numa dinâmica semelhante. A maior parte dos familiares deixava e pegava as crianças sem estabelecer contato com a professora, assim, em ambas as ocasiões — no início da manhã e no final da tarde — havia raras trocas de informações sobre as crianças e pontuais conversas informais entre os adultos.

Todavia, em poucos momentos foi possível observar a aproximação de alguns familiares com a assistente, que durante a entrada permanecia próxima à porta⁹⁸. Essa profissional parecia assumir o papel de acolher as famílias, escutando-as e trocando dados sobre a rotina, o estado de saúde das crianças, as mudanças no cotidiano etc. Nesse momento, a professora permanecia sentada no interior da sala de atividades, acenando ocasionalmente para alguns dos responsáveis que permaneciam na porta da sala.

As escassas interações entre os responsáveis pelas crianças e a docente do agrupamento observado, que deveriam complementar a ação um do outro (BRASIL, 2009), além de parecer ocasionar um distanciamento entre as famílias e a instituição de educação infantil, indica, ainda, uma precarização do vínculo entre essa profissional e as crianças sob a sua responsabilidade. Tal percepção foi motivada pelo fato de que durante o meu contato inicial com a mãe de uma das crianças do agrupamento em questão, a docente se inseriu na conversa e, nesse momento, foi informada de uma série de aspectos sobre a vida da família, como o local em que residem, e sobre a vida da criança, como o fato dela ter uma irmã.

A referida conversa, ocorrida no mês de novembro, chama a atenção, pois, à época, já no final do ano, essas informações sobre as composições dos grupos familiares das crianças deveriam ser de conhecimento da professora, caso houvesse uma relação mais próxima com as famílias. Essa aproximação e a troca de informações cotidianamente é um aspecto primordial para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade com as crianças, assim, segundo Gonzalez-Mena & Eyer (2014, p. 301, grifos da autora):

A comunicação deve ser uma questão central desde o primeiro dia. Não se trata apenas de ajudar os pais a entender as políticas e práticas da instituição e conhecer mais a criança e a família. Mais importante do que isso é usar a comunicação para começar a **construir uma relação com a família**.

⁹⁸ Em raras exceções foi observada a entrada dos familiares na sala de atividades, sendo a porta o principal local de “encontro” entre eles e as profissionais responsáveis pelo agrupamento de crianças.

Essa construção da relação com as famílias, defendida pelas autoras, pareceu pouco considerada no cotidiano do agrupamento investigado. Ao contrário disso, foi percebido um contato mínimo estabelecido com esses familiares, o que pareceu se estendido também às crianças. No início da manhã, por volta de 7h, elas começavam a chegar à sala de referência. Para o “acolhimento”, que consistia no momento em que as crianças chegavam à instituição e aguardavam o início da “roda de conversa”, havia cadeiras organizadas em um semicírculo e no centro eram colocados brinquedos no chão. A maioria das crianças, ainda aparentemente sonolentas, entravam na sala sem qualquer aproximação da professora, que cumprimentava-as de longe, onde se mantinha sentada, chamando-as pelo nome e dizendo “bom dia”.

Algumas das crianças chegavam com brinquedos trazidos de casa e, nessas situações, a professora fazia referência a eles e solicitava que os guardassem na mochila, — “mais tarde você brinca!” —, explicava a docente. Acerca dessa intervenção, visibiliza-se a percepção [ou a falta dela!] sobre as demandas e os interesses das crianças, ou seja, o olhar sobre o que é necessário para propiciar o bem estar das crianças e o acolhimento desses sujeitos.

Durante a permanência no agrupamento investigado não foi observada, em nenhuma dessas ocasiões, uma negociação entre as crianças e a docente, predominando, em todas as vezes, o desejo da professora. Além disso, cabe ponderar, também, a respeito do significado desses brinquedos para crianças bem pequenas, que estão se inserindo em um espaço coletivo onde permanecerão por cerca de dez horas longe dos seus familiares. Esses brinquedos podem configurar-se como “objetos de transição” (RODRIGUES, 2009), que tem uma importante função de transmitir um sentimento de conforto e segurança para a criança, o que seria essencial para uma passagem tranquila e acolhedora do espaço familiar para a instituição de educação infantil, o que, infelizmente, não ocorria no agrupamento observado.

Por volta de 8h a professora convocava as crianças para juntar os brinquedos do chão para iniciar o momento da rotina chamado “roda de conversa”. Em uma das sessões de observação, a docente fechou a porta da sala de referência e exclamou que “agora só entra depois”, aparentemente, fazendo referência à conclusão da proposta que iniciaria em seguida. Essa organização, por sua vez, se aproxima da dinâmica de uma aula, numa rotina escolar, em que há tempos fixos para iniciar e terminar determinada atividade.

Na “roda de conversa” as crianças sentavam-se nas cadeiras organizadas em semicírculo, com a professora e a assistente à frente, em duas cadeiras separadas das demais,

parecendo indicar, simbolicamente, uma separação de papéis, em que os adultos são protagonistas e as crianças espectadoras. As duas profissionais, nesse momento, cantavam músicas infantis e faziam gestos que eram repetidos pelas crianças, reiterando o que foi comunicado implicitamente com a organização do espaço.

Em alguns momentos foi possível perceber certo descontentamento por parte das crianças, que choravam ou demonstravam pouca satisfação e interesse no que estava sendo “proposto”. Apesar disso, elas precisavam continuar sentadas e, caso contrário, a docente ou a assistente, levavam a criança de volta à cadeira até que a “roda de conversa” fosse finalizada. É interessante destacar que havia uma recusa das crianças em assumir a postura de espectadoras imposta pela rotina, o que expressa uma resistência ao modo transmissivo de fazer pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001) fortemente engendrado no cotidiano do agrupamento em questão.

A conclusão desse tempo da rotina deu-se, durante as observações, de forma abrupta, ou seja, sem que houvesse qualquer comunicação direcionada às crianças, a professora se levantava da cadeira e se retirava do semicírculo. Algumas vezes, após esse movimento, a assistente se aproximou e iniciou uma oração católica com as crianças. Da mesma forma, todas as crianças precisavam repetir o movimento (com as mãos unidas) e o que estava sendo dito pela profissional.

Da mesma forma como no início da manhã, ao final do dia, cerca de 16h, as crianças permaneciam sentadas no semicírculo. Nesse momento a professora ligava a televisão, que transmitia desenhos animados e clipes musicais infantis. Essa dinâmica perdurava por quase uma hora. Então, próximo às 17h, as crianças iam para o pátio e, mais uma vez, permaneciam sentadas, à espera de seus familiares.

De modo geral, a organização desses momentos da rotina indicou que o cuidado/educação das crianças bem pequenas no agrupamento em questão dava-se de modo alheio às necessidades das crianças de serem acolhidas e escutadas e, também, de serem encorajadas a participar ativamente de todos os momentos do cotidiano no CEI, desde a sua entrada até o momento em que retornam para casa.

5.1.3.2 A troca de roupa

As trocas de roupas e de fraldas das crianças eram realizadas por ambas as profissionais, professora e assistente, que atuavam no agrupamento observado.

A maior parte do grupo possuía controle dos esfíncteres e, por essa razão, permaneciam o dia sem fraldas. Apenas no final da manhã, após o almoço, eram colocadas fraldas em todas as crianças, para que permanecessem durante o repouso. Nesse momento, as profissionais realizavam a troca sem proceder com qualquer higienização das crianças, fosse com papel ou lenço umedecido, o que é preocupante, pois, “procedimentos higiênicos também são importantes durante a troca de fraldas para prevenir que doenças se espalhem” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 56). Além disso, também não eram utilizadas pomadas antiassaduras nem antes e nem após a retirada das fraldas.

Nessas trocas de fraldas as crianças não eram estimuladas a participar ativamente, de modo que fosse propícia a construção da aprendizagem dos cuidados de si. Sobre essa questão, é importante enfatizar que “nos momentos de cuidado [e educação] que se ajuda a criança a compreender e saber quem ela é, quem cuida dela, onde ela se encontra, qual é a sua situação e o que vai acontecer” (SISLA, 2011, p. 55). Desse modo, conforme é delineado na abordagem pikleriana, é fundamental que o adulto responsável pelas trocas de fraldas haja de modo respeitoso, anuncie as suas ações, realize trocas verbais com as crianças e compreenda-as como sujeitos ativos, potentes, que precisam ter a sua participação considerada também nesses momentos.

Na sala de referência e no banheiro da instituição não havia um local adequado para essa troca, portanto, as profissionais sentavam em uma cadeira pequena, ficando na mesma altura das crianças, que permaneciam em pé, o que também vai de encontro à necessária organização do espaço para esse momento, que precisa contar com mesas e balcões que permitam o posicionamento confortável da criança e do adulto.

Nas trocas de roupas, que aconteciam no final do dia, a professora penteava os cabelos das crianças e vestia as blusas delas, entregando o short e as sandálias para que vestissem sozinhas. Nesse momento a televisão permanecia ligada, então, as crianças sentavam-se nas cadeiras organizadas em semicírculo e a assistiam enquanto se vestiam. Por essa razão, foi possível observar, em diversos momentos, as crianças atentas à televisão, colocando as sandálias invertidas, apenas uma parte do short etc., indicando que há uma compreensão de que essa atividade dispensa um envolvimento maior. Nesse sentido, é percebido que a televisão ocupa um “papel de distração” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 56), que compromete o aproveitamento do real valor desses momentos, pois, conforme explicam as autoras, “quando a troca de fraldas se processa sem a total consciência e participação do bebê, ela deixa de ser uma experiência humana íntima que dá prosseguimento às relações” (*Ibid.*, p. 56).

De modo geral, esse segmento da rotina visibilizou que o cuidado/educação no agrupamento observado, sobretudo no que diz respeito às ações de atenção pessoal, ocorria de modo pouco humanizado, com as crianças bem pequenas sendo “manipuladas” tais como objetos o que, na perspectiva desses sujeitos, provavelmente constituía uma vivência desagradável e pouco prazerosa.

5.1.3.3 As refeições

As refeições realizadas ao longo do tempo de permanência das crianças no CEI Henri Wallon eram: desjejum, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. Foi percebida pouca variação no cardápio oferecido pela instituição. No desjejum era oferecido mingau, no lanche da manhã fruta ou suco com bolacha salgada ou doce, no almoço arroz com frango e na janta sopa. A repetição do cardápio era utilizada, inclusive, como um “organizador” da rotina pela docente. Em diversos momentos, foi possível presenciar a professora explicando às crianças que estava quase “na hora da sopa” (o jantar), que esse era um momento de alegria pois já estava próximo da hora de ir para casa.

As refeições ocorriam em momentos fixos dentro da rotina que eram rigorosamente seguidos pelo grupo. Todos os agrupamentos faziam as refeições ao mesmo tempo no refeitório. Em uma das sessões de observação tal rigor foi evidenciado, por exemplo, quando uma criança chegou logo após o desjejum, primeira refeição do dia oferecida às crianças, e mesmo sem ter a informação de que a menina havia se alimentado naquele dia, a assistente encaminhou-a para a brinquedoteca.

Com relação à organização do espaço de refeição, conforme explicitado anteriormente, as mesas eram coletivas, o que, supostamente, indicava que no momento da refeição seriam favorecidas as trocas entre as crianças. Todavia, ao contrário disso, as professoras e as assistentes que acompanhavam os agrupamentos durante esses momentos solicitam, com frequência, que as crianças fiquem quietas, exclamando que “a hora da refeição não é hora de fazer barulho”, por isso, elas têm que “comer em silêncio”.

É interessante perceber que algumas crianças “burlam” as ordens de silenciamento e mantêm interações com os pares mais próximos, conversando e comendo. As interações, que são um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2009), devem ser previstas intencionalmente nas propostas curriculares, pois estas são primordiais para o desenvolvimento na primeira infância. Parece haver, portanto, um desconforto gerado nas crianças diante desse silenciamento e da desconsideração do desejo de

interagir, de estar junto com o outro, conforme pode ser observado, por exemplo, na postura do menino indicado pela seta na Fotografia 9:

Fotografia 9 - Crianças lanchando no refeitório



Fonte: arquivos de pesquisa.

Assim como pode ser observado na Fotografia 9, o menino posto sentado sozinho em uma mesa durante o momento do lanche se recosta na cadeira, aparentemente insatisfeito, e observa os colegas. Essa postura evidencia, dentre outros aspectos, que as suas necessidades de cuidado/educação, como a de falar e de ser ouvido, de estabelecer trocas com seus pares etc., estão sendo desconsideradas.

A (des)organização desse espaço de convívio vai de encontro ao significado desse momento da rotina para as crianças bem pequenas, que aprendem e se desenvolvem na relação com o outro, sendo, por isso, as refeições, partes integrantes do currículo, portanto, imbuídas de importantes ações de cuidado/educação, conforme explica Veríssimo *et al* (2017, p. 632):

De maneira geral, o ser humano (adulto ou criança) estabelece uma relação direta entre o ato de comer e as relações sociais, o alimento é um balizador de encontro, diálogos, trocas e afeto, que ocorrem em diferentes momentos, tais como: aniversários, confraternizações etc. O imaginário da criança misturado às relações que se estabelecem durante este momento, seja com quem a auxilia neste momento, como também a escolha de quem ficará perto, para conversarem e interagirem, criando as relações de afeto e amizade.

Além disso, outro aspecto visualizado na Fotografia 9 é que professoras e assistentes permanecem de pé, são responsáveis por entregar as refeições e a água para as crianças e, depois, essas profissionais recolhem os pratos e os copos. Às crianças, compete apenas o ato de esperar e receber o que lhes é entregue. Compreende-se que há a adesão a uma postura de vigilância, que é assumida pelas profissionais, voltadas, exclusivamente, para a manutenção da organização do espaço e do grupo de crianças, que precisa se manter sentado e em silêncio. Com relação a essa postura das professoras e das assistentes, é importante destacar que:

O educador não pode usar o tempo que tem com as crianças apenas vigiando, realizando atividades, trocando fraldas, preparando materiais. Na Educação Infantil, o tempo privilegiado é o de **estar junto, de fazer-se presente**, isto é, estar com as crianças com atenção, interesse, tranquilidade, de modo solícito, acompanhando, perguntando, inventando com elas. **Ser presença e guardar espaço para que a criança se torne presença no mundo** (BIESTA, 2013 *apud* BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 64, grifos da autora).

Na rotina do agrupamento investigado no CEI Henri Wallon, sobretudo durante as refeições, não foi percebido nem a professora e nem a assistente se fazendo presente junto às crianças. Mesmo durante o almoço, que era uma das refeições mais demoradas, com seu início por volta de 10h30min, a organização acontecia de modo semelhante às demais: as crianças comiam sozinhas e eram orientadas a manter o silêncio, desconsiderando que alimentar-se é uma prática sociocultural de grande valor para a educação infantil (BRASIL, 2009b) e que, por essa razão, precisa ser intencionalmente planejada e contar com a presença, o olhar e a escuta da professora responsável pelo agrupamento.

De modo geral, os momentos de refeições realizados nesse agrupamento visibilizam que as práticas de cuidado/educação eram realizadas num automatismo alienado, desconsiderando que essas atividades cotidianas, mesmo que habituais, são também *objetos de aprendizagem* (BROUGÈRE; ULMANN, 2012), portanto podem contribuir com o desenvolvimento das crianças bem pequenas.

5.1.3.4 A “brinquedoteca”

Ao longo do dia, as crianças bem pequenas do agrupamento observado utilizavam o espaço da “brinquedoteca” em duas ocasiões: durante a manhã, por volta de 8h20min e à tarde, por volta de 16h00min. Assim como apontado na seção 5.1 desta dissertação, na qual foi discutido, dentre outros aspectos, a organização dos espaços do CEI, na “brinquedoteca” há uma escassa oferta de brinquedos e materiais para as crianças, que era ainda mais acentuada pois utilizam o espaço, ao mesmo tempo, dois agrupamentos de crianças bem

pequenas. Sobre a organização desse espaço, há aproximações com o que foi observado no CEI Henri Wallon e nos achados de pesquisa de Ávila (2002, p. 10), que analisou que “[no CEI investigado] o espaço físico ainda não foi entendido pelas profissionais como um terceiro educador, por isso, ele determina que as ações tanto das crianças, quanto das profissionais sejam menos autônomas. E, quando as condições de trabalho não são adequadas na Educação Infantil, isto se torna mais evidente na forma de educar e cuidar as crianças coletivamente”.

Na “brinquedoteca” as crianças precisavam esperar para utilizar os poucos brinquedos disponíveis, algumas delas disputavam os materiais entre si e outras permaneciam sentadas como espectadoras, fitando a televisão que reproduzia clipes infantis o tempo todo. Essa falta de oportunidade de exercer o brincar é bastante grave no contexto da educação infantil, pois, conforme sublinha Kishimoto (2010, p. 1), a brincadeira é “[...] a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.

Em momentos pontuais foram oferecidas às crianças peças de encaixe, um pequeno número de brinquedos e de gibis pouco conservados. Nessas ocasiões, as assistentes não permitiam que as crianças retirassem todos os brinquedos das caixas, para que não houvesse “bagunça”. A mesma preocupação era expressada, também, quando se aproximava o horário da saída das crianças desse espaço, nesses momentos essas profissionais exclamavam: “— Quem não guardar não vai sair!”. Não havia, assim, uma negociação com as crianças, nem a possibilidade delas cooperarem ou não com a organização do espaço.

Ao longo de todo o tempo de permanência das crianças no espaço da “brinquedoteca”, a professora permanecia sentada próxima à porta. Na maior parte das vezes, encontrava-se fazendo uso do celular e conversando com a docente responsável pelo outro agrupamento que estava no mesmo espaço, sendo que ambas direcionavam o olhar/a fala para as crianças apenas quando ocorriam conflitos. Nessas ocasiões, interviam, colocando as crianças na “cadeira da bobeira”.

Em vista dessa desatenção por parte das profissionais responsáveis, em alguns momentos se fez necessária a minha intervenção direta, sobretudo em situações nas quais a integridade física das crianças foi posta em risco. Por exemplo, em uma das sessões de observação, uma criança bem pequena levou à boca um pedaço de bexiga rasgada, o que poderia causar-lhe um sufocamento.

De modo geral, foi possível analisar que as práticas de cuidado/educação exercidas na “brinquedoteca”, as posturas da professora e da assistente e a (des)organização do espaço em questão, desconsideraram o valor das brincadeiras, relegam as singularidades das crianças bem pequenas e os seus direitos de serem respeitadas, acolhidas e de terem um

atendimento educacional público e de qualidade, com oportunidades ricas de interações e brincadeiras ao longo da jornada na instituição de educação infantil.

5.1.3.5 O banho

O banho de todas as crianças do agrupamento observado ocorria duas vezes ao longo dia: ao final da manhã e à tarde, antes do retorno para a casa. Nesses momentos, a assistente era a única profissional responsável, levando de quatro a cinco crianças ao mesmo tempo para o banheiro, o que era incongruente com o seu diminuto espaço e com a quantidade de chuveiros disponível (apenas dois), por essa razão, era utilizada também a ducha, mas, mesmo assim, as crianças precisam esperar.

Importante mencionar, ainda, que as demais crianças do grupo esperavam na sala de referência, assistindo clipes infantis na televisão. A professora, nesses momentos, sentava-se junto às crianças e permanecia fazendo uso do celular. As crianças que estavam no banho, ao retornarem para a sala, vinham com as toalhas amarradas atrás do pescoço, sentavam-se nas cadeiras e assistiam junto com as demais, esperando o momento de vestir a roupa.

Esse momento da rotina ocorria de forma bastante rápida, cada “sessão” de banho durava, no máximo, cinco minutos. Apesar disso, algumas vezes foram observadas interações positivas entre as crianças e a assistente: realizando trocas verbais, contando histórias e brincando. É relevante enfatizar que na abordagem pikleriana é alertado sobre os prejuízos do desenvolvimento de práticas de cuidado/educação impacientes e apressadas, “que desumanizam o ser e ressalta como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela” (PIKLER *apud* FALK, 2016, p. 11).

Essas situações de banho e de atenção pessoal como um todo (alimentação, trocas de roupas etc.) são de grande importância na rotina da educação infantil, pois, assim como é apontado no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p. 95, grifos da autora):

As refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas **fazer junto, de forma colaborativa**, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis.

Essa colaboração, mesmo que apressada, foi percebida em alguns momentos, por exemplo, quando a assistente lavava os cabelos das crianças e depois convidava-as a espalhar o sabonete e o xampu. Além disso, durante o banho, essa profissional também orientava as crianças oralmente sobre como precisavam lavar cada parte do corpo. Na abordagem pikleriana essa colaboração entre o adulto e a criança é valorosa, pois (ARAÚJO, 2017, p. 29):

[Numa relação colaborativa] aquele [bebê ou criança bem pequena] é posto como protagonista dos processos de aprendizagem, papel fundamental para a aquisição da autonomia e importante para torná-lo autoconfiante, seguro de si e de suas escolhas; este torna-se agente principal também por ser o mediador da interação criança-mundo externo, além de oferecer as condições favoráveis para que o bebê seja o sujeito da atividade.

De modo geral, a organização do banho na rotina do agrupamento parece comunicar que a professora atribui pouca importância a essa prática de cuidado/educação, desconsiderando que essa também faz parte do currículo e, por isso, precisa ser valorizada e intencionalmente planejada, o que não ocorria, na rotina do agrupamento observado, também na hora do descanso, a ser comentado na seção posterior.

5.1.3.6 A hora do descanso

Após o almoço, cerca de 10h40min, as crianças já tinham finalizado o horário do almoço e eram encaminhadas de volta para a sala de referência, sem que fosse realizada qualquer higienização das mãos, da boca e/ou dos dentes das crianças.

Na sala, todos os colchonetes já estavam cobertos com lençóis e organizados no chão separados uns dos outros. A hora do descanso, que se iniciava nesse momento, assim como as demais atividades de cuidado/educação promovidas no CEI em questão, também precisava ser realizada por todas as crianças ao mesmo tempo. Desta forma, mesmo que alguma delas manifestasse interesse em brincar, conversar ou mesmo ficar de pé, não tinha a autorização da professora.

Nesse momento, as crianças se moviam agitadamente nos colchonetes, aparentando estarem pouco sonolentas. A professora e a assistente faziam um rodízio, sentando-se próximo aos colchonetes e embalando as crianças uma a uma, balançando as costas ou o bumbum delas até que dormissem, sendo que vez ou outra, quando percebiam as crianças se movendo, ambas exclamavam: “— Vai, fecha o olho!”. Durante uma das sessões a assistente, após a referida exclamação falou em tom de brincadeira: “— A nossa “ação pedagógica”: **bota o bico na boca, fecha o olho e dorme!**”. Foi possível analisar, a partir

desse substrato de fala, que a profissional, de certo modo, teve uma “tomada de consciência”, como se percebesse que desempenhava um papel de aceleração do repouso das crianças. Tal movimento se faz importante, pois, conforme Veroneze (2013, p. 168, grifos da autora):

A tomada de consciência permite ao indivíduo social suspender-se ou elevar-se da condição de alienação a que, muitas vezes, está condicionado/a. Em outras palavras, permite que **as ações na e para a vida cotidiana** apresentem-se impregnadas de valores ético-morais e ético-políticos de liberdade e de responsabilidade, portanto, de valores universais.

Dessa forma, nesse episódio, a assistente pareceu realizar um movimento de distanciamento, despertando sobre as práticas de cuidado/educação promovidas por ela e pela professora nessa hora do descanso. Cerca de 1h depois, a maior parte da turma já estava adormecida, sendo que algumas das crianças permaneciam todo esse tempo acordadas, mas precisavam ficar deitadas em seus colchonetes até que fosse encerrada a hora do descanso. Por volta de 11h, a professora se retirava da sala para almoçar, tomar banho e descansar. Quando retornava, às 13h, a assistente, que almoçava na própria sala, se retirava para descansar e a professora permanecia na sala de referência preenchendo as agendas das crianças. Tal dinâmica se aproxima dos achados de pesquisa de Silva (2017), que evidenciou que o objetivo do sono na rotina da creche parecia atender não a uma necessidade dos bebês, mas à demanda das professoras e assistentes de realizarem as suas atividades.

Dessa forma, evidencia-se que esse segmento da rotina contava com práticas de cuidado/educação que desconsideravam os diferentes ritmos das crianças e as suas especificidades, o que poderia ser superado caso houvesse, por parte da professora e da assistente, interações mais atenciosas, com a escuta das crianças bem pequenas e de seus responsáveis sobre as rotinas de sono e repouso em seus contextos familiares.

5.1.3.7 As atividades “pedagógicas”

As atividades ditas pedagógicas que consistiam na realização de pinturas, leituras de histórias, produção de colagens etc., pareceram ser o segmento da rotina que a professora direcionava a maior parte de sua atenção. Todavia, assim como nas demais ações, nesta também havia uma centralidade na figura do adulto, permanecendo em segundo plano os interesses, as necessidades e as “vozes” das crianças bem pequenas.

Tal fato foi evidenciado, por exemplo, em uma das sessões de observação que, mesmo com o choro intenso de uma das crianças, a professora deu prosseguimento à atividade

de leitura de um livro, sem buscar compreender os porquês da reação apresentada pela criança, parecendo preocupada, sobretudo, com a finalização da atividade em questão.

O intuito das atividades “pedagógicas” pareceu ser, também, em muitas situações, a produção de registros para compartilhar com as famílias em um grupo de Whatsapp. Em uma prática de plantação de feijões, por exemplo, a professora chamou as crianças uma a uma para fotografar de perto os seus movimentos, seguindo uma organização bastante compartimentalizada e enrijecida, pois, cada uma das crianças poderia realizar apenas uma ação à escolha da professora (colocar o algodão, ou acrescentar a água, ou depositar os feijões).

Essa prática de registro, por sua vez, tomava grande parte do tempo da rotina, pois a docente, além do grande número de registros fotográficos dessas atividades “pedagógicas”, Clarice ainda elaborava legendas para as fotos antes de enviá-las. Os textos que acompanhavam essas fotografias consistiam, sobretudo, em referências aos campos de experiência e aos incisos das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Assim como a finalização dessas atividades, que se dava de modo apressado, a “preparação” dessas também ocorria de forma brusca, pois, durante as sessões de observação, em situações diferentes a professora pareceu não ter clareza sobre o que pretendia propor às crianças. Sobre essa questão problemática, Micarello (2006), em sua pesquisa, analisou que, em virtude das precárias contribuições oriundas das políticas públicas e, sobretudo, da formação de professores, as docentes assumem os seus pares como formadores, baseando as suas propostas/ideias/práticas naqueles com quem divide o cotidiano pedagógico. Essa análise vai ao encontro do que foi observado no CEI Henri Wallon, pois, a organização das práticas de cuidado/educação no agrupamento observado denotam que, apesar da suposta importância atribuída pela docente às “atividades pedagógicas”, havia pouca clareza sobre o quê e como seria realizado, o que era evidenciado, principalmente, pela aparente improvisação exercida por Clarice que, com frequência, no momento da atividade, indagava à assistente: “*A gente faz isso ou aquilo?*”. Diante desse panorama, na seção posterior, será discutida essa organização das práticas cotidianas no outro lócus de pesquisa, o CEI Quintal Divertido.

5.2 CEI Quintal Divertido

O CEI Quintal Divertido trata-se de uma instituição localizada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza, tendo como público-alvo majoritário as crianças que residem em duas comunidades próximas. Inicialmente, em 2002, era a única instituição que

ofertava vagas para a educação infantil, sendo que, à época, a coordenação era realizada pelos membros da Associação dos Moradores do bairro em questão. Seis anos mais tarde, em 2008, o CEI foi municipalizado, passando a fazer parte da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, como uma instituição anexa à outra que já funcionava na região.

A área não conta ainda com saneamento básico, mas, considera-se que se encontra, atualmente, em ascensão, devido aos investimentos realizados nas áreas próximas, com a criação de espaços de lazer e a abertura de novas instituições públicas para o atendimento educacional das crianças. Com isso, surgiram novas oportunidades de renda e de emprego que repercutiram no aumento do poder aquisitivo das famílias residentes na região. A maior parte das famílias das crianças atendidas no CEI tem ensino fundamental completo, contam com a renda de até 1 (um) salário mínimo, sendo que uma parcela considerável, cerca de 30%, ganha até 2 (dois) salários. As atividades profissionais mais exercidas são as de empregado(a) doméstico(a), pequenos empreendedores e comerciante.

Na instituição são atendidas crianças de 1 a 4 anos de idade⁹⁹. Os agrupamentos de crianças bem pequenas são atendidos em regime integral, das 07h às 17h. Os demais agrupamentos, com crianças de 4 anos, são atendidos em regime parcial — matutino, de 07h às 11h, e vespertino, de 13h às 17h —, assim distribuídos:

Quadro 8 - Quantidade de crianças e tempo de permanência no CEI Quintal Divertido

| Quantidade de turmas | Quantidade de crianças | Faixa etária | Funcionamento |
|----------------------|------------------------|--------------|--|
| 1 | 15 | 1 ano | Integral |
| 1 | 20 | 2 anos | Integral |
| 2 | 35 | 3 anos | Integral |
| 2 | 40 | 4 anos | Parcial (1: matutino; 1: vespertino) |

Fonte: arquivos de pesquisa.

Da mesma forma como no outro CEI investigado, neste também é inexistente o atendimento em tempo integral para as crianças da pré-escola. Essa distinção, assim como mencionado anteriormente, pareceu ser impulsionada pelo estabelecimento da obrigatoriedade do atendimento educacional a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2009). Ademais, alguns autores analisam, também, que tal organização tem bases na compreensão de que a creche é um instrumento de assistência social e a pré-escola é uma preparação para o ingresso das crianças na vida escolar, conforme explicam Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 96):

⁹⁹ É importante destacar que, assim como o CEI Henri Wallon, este também não atende bebês. Neste caso, encontram-se desassistidos aqueles com idade entre 0 e 11 meses.

Os processos de institucionalização de bebês e crianças pequenas no Brasil são marcados por uma longa história de redutoras distinções que podem ser sintetizadas em duas funções intencionais: a de **assistência social (creche)** e a de **preparação para a escola (pré-escola)**. Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família.

Essa lógica excludente parece estar amalgamada, então, a uma compreensão dicotomizada acerca do cuidar/educar, como se a assistência e a educação precisassem estar em pólos opostos. Para além disso, faz-se necessário refletir, também, sobre o modo como se dá o atendimento em tempo integral oferecido para as crianças bem pequenas. Essa questão foi tomada como foco de análise do trabalho das referidas autoras que perceberam, primeiramente, que há raras investigações sobre o tempo integral na creche, assim, “não há, explicitamente, definição de projetos pedagógicos que sustentem uma concepção de Educação Infantil que ultrapasse o dilema entre cuidar ou educar – assistir ou instruir – que faça jus à intenção formativa de “educar” bebês e crianças pequenas em tempo integral” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 99). Diante disso, urge a necessidade de pensar os desafios e as complexidades envolvidas nesse atendimento, o que “exige profissionais que vivenciem uma formação sustentada em princípios democráticos que signifiquem metodologias que incluam a **presença** e a **participação** das crianças” (*Ibid.*, p. 114, grifos da autora), para que seja oferecida uma *educação integral em tempo integral*.

Para compreender a concepção de cuidado/educação em curso na instituição, é essencial direcionar o olhar para a estrutura física do CEI, a organização dos mobiliários, os materiais ofertados etc., pois, “a organização do espaço marca a concepção que o adulto tem em relação às crianças. Essas marcas não estão expressas apenas nos elementos e nos objetos disponibilizados aos bebês, mas também nas decisões que os adultos tomam sobre o uso do espaço” (SCUDELER, 2018, p. 125). No CEI Quintal Divertido destacam-se, sobretudo, as áreas externas, que ocupam a maior parte do espaço da instituição. Além de um largo corredor central que conecta todas as salas de referência, há um extenso parque que ocupa toda a área lateral e frontal do prédio, conforme pode ser observado nas Fotografias 10, 11 e 12.

Fotografia 10 - Área frontal do parque do CEI Quintal Divertido



Fonte: arquivos de pesquisa.

Fotografia 11 - Área lateral esquerda do parque



Fonte: arquivos de pesquisa.

Fotografia 12 - Área lateral direita do parque



Fonte: arquivos de pesquisa.

A organização desses espaços, destacados nas Fotografias 10, 11 e 12, parece refletir uma preocupação em propiciar as brincadeiras e as interações entre as crianças bem pequenas, pois, são oferecidas diferentes possibilidades para que explorem os espaços (“cenários” pintados nas paredes), enfrentem desafios corporais (travessia de pneus, blocos fixados nas paredes para escalada, balanço etc.) e tenham contato com a natureza (bacia com água, árvores baixas, areia etc.). Há, ainda, sob a parte coberta, uma caixa com brinquedos, fantasias, chapéus, lenços e adereços diversos em bom estado de conservação, porém, em quantidade insuficiente para o número de crianças que utilizam o espaço do parque ao mesmo tempo. As oportunidades para o brincar têm grande importância no cotidiano da educação infantil, pois, conforme explica Kishimoto (2010, p. 1, grifos da autora):

Para a criança, o brincar é a **atividade principal do dia-a-dia**. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

O reconhecimento do valor da brincadeira para as crianças bem pequenas é expressado no cotidiano do CEI em questão não só na organização dos espaços, como também no tempo que é dedicado a essa atividade na rotina, cerca de três horas ao longo do dia, e no modo como as profissionais, — professoras e assistentes —, se posicionam nesses momentos,

assumindo uma postura atenta e participativa, o que será discutido de modo mais aprofundado a seguir, na seção 5.2.3, que trata da organização e do desenvolvimento das práticas cotidianas nessa instituição.

No parque há uma pequena área coberta, mas, por ser, como um todo, um espaço bastante arborizado, outras partes dele também dispõe de sombra. Importante mencionar que há uma faixa central no parque cujo piso é de cimento. Esse espaço parece representar um risco para as crianças que brincam no balanço próximo, conforme pode ser observado na Fotografia 13:

Fotografia 13 - Crianças brincando no balanço de pneu próximo ao piso de cimento



Fonte: arquivos de pesquisa.

Durante as sessões de observação, em diferentes momentos, foram percebidas situações em que as crianças tiveram a sua segurança e a integridade física comprometidas pelo brinquedo em questão, observado na Fotografia 13. As meninas, principalmente, tinham os seus cabelos presos na corda e as crianças bem pequenas, quando balançadas pelas maiores, tentavam descer do pneu em movimento, se desequilibravam, choravam e ficavam na iminência de cair no piso de cimento. Nessas situações, as professoras interviam e auxiliavam as crianças a descer do balanço. Sobre a possibilidade da ocorrência de acidentes, é importante sublinhar que:

Apesar das diretrizes da política [de educação e saúde] argumentar que o acidente é um evento não intencional e evitável, causador de lesões físicas ou emocionais, continua adotando a terminologia “acidente”; contudo, retira a conotação de fortuito

e casual, assumindo a noção de que tais eventos são previsíveis e preveníveis. (VIEIRA *et al*, 2009, p. 1688)

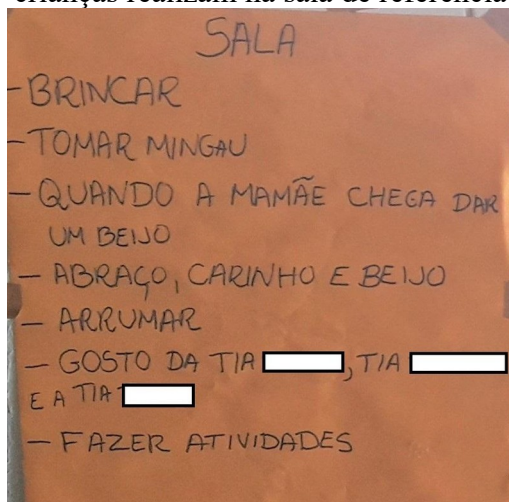
Em vista disso, compreende-se que, no cotidiano da educação infantil, há a possibilidade da ocorrência de acidentes, em virtude da sua natureza não intencional. Todavia, estes são evitáveis, razão pela qual é possível analisar que a existência de um piso de cimento sob um balanço retira a variável da imprevisibilidade de acidentes na área em questão. Assim, partilho da compreensão de Vieira *et al* (2009, p. 1688) que explica que “os profissionais de educação infantil – professores e auxiliares – que trabalham em creches têm a tarefa de cuidar de crianças e, para isso, precisam estar cômnicos para reconhecer sinais de risco e perigo para elas”. Essa percepção sobre os acidentes e a compreensão sobre os primeiros socorros necessários nessas ocasiões são conhecimentos de ordem específica (CRUZ, 1996) que, de encontro a sua relevância, são invisibilizados na formação inicial universitária em Pedagogia.

Tal fato repercute no modo como as professoras atuam [ou não!] nessas situações que põe a integridade das crianças bem pequenas em risco. Vieira *et al* (2009) teve como foco de análise, em sua pesquisa, a prevenção de acidentes em creches públicas de Fortaleza, na qual foi evidenciado que as professoras, para buscar garantir a segurança das crianças no cotidiano da educação infantil, acabam recorrendo aos conhecimentos empíricos, relacionados, sobretudo, à experiência com a maternidade.

Além do parque, o CEI conta, ainda, com cinco salas de atividades. Todas possuem estrutura semelhante: paredes e portas baixas, boa iluminação natural, azulejos coloridos nas partes externas e paredes brancas nas partes internas. Por serem muito abertas, as salas possuem acústica pouco adequada, fazendo com que os diferentes sons (músicas, choros, conversas etc.) se misturem e criem uma atmosfera confusa em alguns momentos do dia. Além disso, por ter grande entrada de luz natural, sobretudo durante o turno vespertino, com a elevação da temperatura, o clima torna-se pouco agradável.

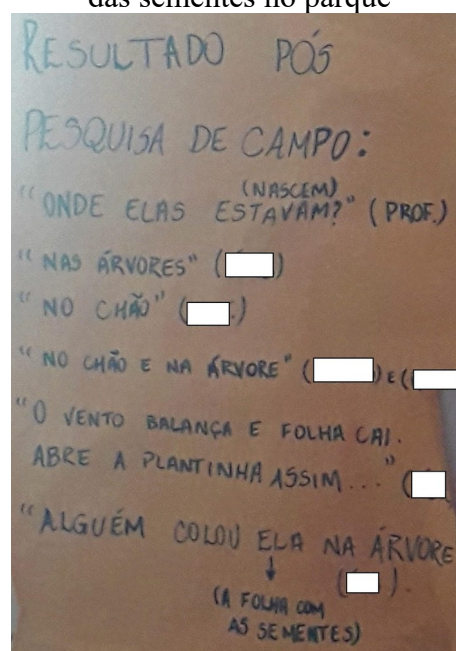
Nos espaços internos e externos encontram-se alguns registros produzidos pelas professoras em decorrência das atividades realizadas nos agrupamentos, como os que estão presentes nas Fotografias 14 e 15:

Fotografia 14 - Lista de atividades que as crianças realizam na sala de referência



Fonte: arquivos de pesquisa.

Fotografia 15 - Cartaz sobre a pesquisa acerca das sementes no parque

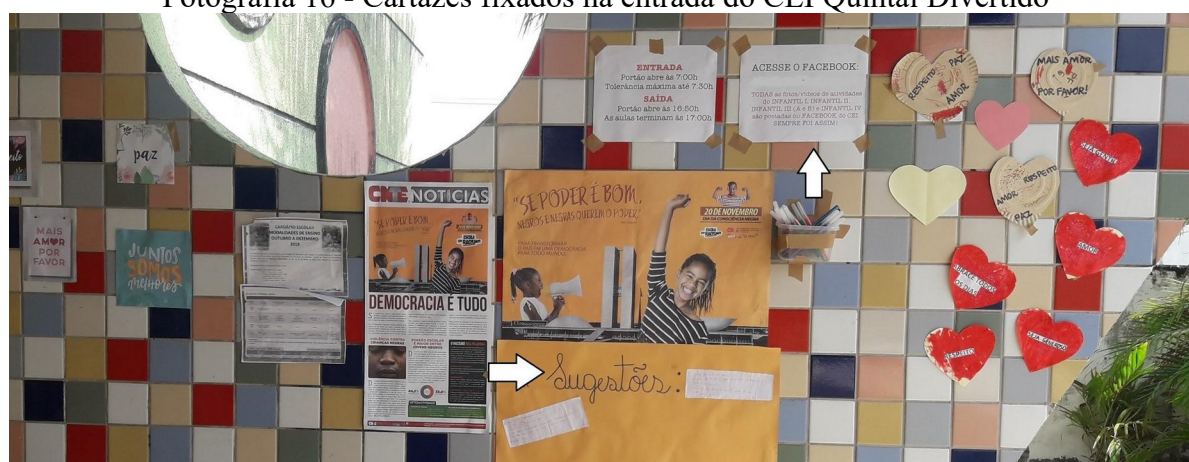


Fonte: arquivos de pesquisa.

Os registros destacados nas Fotografias 14 e 15 denotam que há um projeto em curso que busca valorizar o que pensam e o que dizem as crianças bem pequenas. Essas ações de escutar e registrar as vozes das crianças, segundo Luís, Andrade e Santos (2015), contribuem para que sejam evidenciados os processos de aprendizagem e, também, para que sejam visibilizados os meios pelos quais as crianças se apropriam das experiências e atribuem significados a elas. Ademais, quando lhes “são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão” (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 521), motivo pelo qual a “escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo assumem-se, por parte do adulto, competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa” (*idem*).

Além dessas produções, há também, na entrada do CEI, cartazes informativos (sobre datas importantes, o cardápio oferecido na instituição etc.) direcionados às famílias das crianças, conforme pode ser observado na Fotografia 16:

Fotografia 16 - Cartazes fixados na entrada do CEI Quintal Divertido



Fonte: arquivos de pesquisa.

Sobre a Fotografia 16, faz-se necessário destacar alguns elementos importantes, que parecem pôr em relevo o modo como é compreendida a relação com as famílias no CEI em questão. Na seta indicada na parte superior da fotografia há um cartaz que convida os familiares a acessarem o Facebook da instituição para visualizarem os registros produzidos no cotidiano. Essa abertura é de grande relevância para que sejam desenvolvidas práticas de cuidado/educação de qualidade com as crianças bem pequenas, o que é posto em destaque nos Indicadores Paulistanos de Qualidade na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015, p. 57, grifos da autora), que sublinham que:

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil **aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho**, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, **contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”**.

Reforçando essa abertura à participação, na parte inferior da Fotografia 16, há, indicado por uma seta, um cartaz que convida as famílias das crianças a registrar suas sugestões para um evento que seria realizado na instituição. Esse espaço denota o valor que é atribuído às vozes das famílias para a organização das práticas no CEI, o que é salutar, pois, assim como indicam Gonzalez-Mena e Eyer (2014), além de comunicar informações aos familiares das crianças atendidas na instituição, é essencial, também, para a docência na educação infantil, colocar-se à disposição para escutá-los.

Outras comunicações não verbais também são realizadas pelos cartazes presentes na Fotografia 16, como a presença de crianças negras, expressando uma ideia de pertencimento racial, tão necessária à educação infantil que, segundo Santiago (2015, p. 135), desde 1970 tem sido apontado nas pesquisas da área que “o cuidado e a educação destinados às crianças eram [e ainda são!] desiguais e que parte dessas desigualdades relacionava-se ao seu pertencimento racial, ou seja, existia uma pedagogia da educação infantil racista”.

Sobre o espaço interno, especificamente, na sala de referência do agrupamento observado (Fotografia 17), Infantil III, composto por crianças de três (3) anos de idade, há dois ventiladores e uma oferta de materiais diversificados (gibis, livros infantis, materiais não estruturados, bonecas, peças de encaixe etc.), em uma quantidade suficiente para o número de crianças do agrupamento em questão e com estado de conservação razoável¹⁰⁰. Além disso, a sala conta, também, com quatro (4) mesas, dezesseis (16) cadeiras, armários com brinquedos, prateleiras com livros e espelho, a maior parte deles adequados à altura das crianças. Há, para uso específico dos adultos, uma mesa, uma cadeira e um armário para guardar os materiais.

Fotografia 17 - Sala de referência do agrupamento observado no CEI Quintal Divertido



Fonte: arquivos de pesquisa.

Diante da grande quantidade de materiais e mobiliários existentes na sala de referência, pode ser percebido na Fotografia 17 que o espaço para o trânsito das crianças, da professora e da assistente é pouco favorecido no interior da sala em questão. Por esse motivo,

¹⁰⁰ Principalmente os materiais de leitura (gibis, revistas e livros infantis), encontram-se com muitas marcas de uso, páginas rasgadas e capas danificadas.

em algumas situações, sobretudo durante as rodas de conversa, quando todas as crianças sentavam-se ao chão, preferi observar as interações do lado de fora da sala¹⁰¹, o que era possível devido à altura da parede da sala. Tal fato merece atenção, pois, segundo Scudeler (2015, p. 126, grifos da autora):

O espaço bem organizado amplia o contato das crianças com outras crianças, com os materiais, com os objetos, com os brinquedos, favorecendo seu desenvolvimento e possibilitando uma nova relação entre criança e professora. No entanto, se o espaço está cheio de móveis, impedindo que a criança se movimente e atue com os objetos e brinquedos, *essa realidade pode prejudicar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento cultural na infância.*

Compreende-se, então, que a falta, mas também o excesso de materiais, interfere na qualidade das interações e das brincadeiras realizadas no interior da creche, o que põe em relevo a importância da professora, ao organizar o espaço, fazer escolhas e estabelecer prioridades, ponderando as alternativas dentro do que lhe é possível.

A instituição conta apenas com 1 (um) banheiro amplo para uso de todas as crianças do CEI. Há, nesse espaço, cinco chuveiros, quatro vasos sanitários e duas pias. As válvulas de acionamento dos chuveiros só não podem ser acionadas pelas crianças, devido à altura em que se encontram, o que expressa, assim como no CEI Henri Wallon, uma centralidade na figura do adulto. Esse espaço do banheiro permanece, na maior parte do tempo, com o piso bastante molhado, contando apenas com alguns pequenos tapetes antiderrapantes e piso de cerâmica lisa, o que faz com que a maior parte dessa área, incluindo o corredor de acesso, fique sempre escorregadio, constituindo uma zona de risco à integridade dos bebês, das crianças bem pequenas e das assistentes¹⁰², o que é alertado por um cartaz fixado na entrada do banheiro, destacado na Fotografia 18:

101 Inclusive, a Fotografia 17 foi registrada com a câmera posicionada na parte exterior da sala de referência.

102 Faz-se referência apenas às assistentes, pois, durante todo o período de permanência no CEI em questão, não foi observado em nenhum momento a presença das professoras nesse espaço.

Fotografia 18 - Cartaz: “zona de perigo”



Fonte: arquivos de pesquisa.

Apesar do aviso destacado na Fotografia 18, no espaço desse banheiro, por ser o único da instituição para uso das crianças, havia sempre um grande fluxo de pessoas, acentuando o risco de acidentes, sobretudo para os bebês e as crianças bem pequenas, que ainda se encontram no processo de apropriação do movimento da marcha. Diante dessa questão é importante enfatizar que, para a prevenção de acidentes, conforme indica Vieira *et al.* (2009), urge a necessidade de revisar os espaços das instituições de educação infantil, onde as crianças bem pequenas que são atendidas em tempo integral permanecem a maior parte do dia.

Além do banheiro das crianças, há na instituição um banheiro para uso dos funcionários do CEI, equipado com pia, vaso sanitário, espelho e chuveiro, e uma sala da coordenação, que contava com ar-condicionado, armários, uma mesa grande e cadeiras. Esse espaço era utilizado pela coordenadora, pelas professoras no tempo de planejamento e estudo, como também para o armazenamento de diferentes materiais, tais como brinquedos, livros etc. Na área lateral do CEI, há uma pequena lavanderia, com uma pia e um espaço para estender os lençóis que encobrem os colchões das crianças. No mesmo local, há uma mesa de madeira e cadeiras de plástico, utilizadas pelos funcionários da instituição nos momentos de refeição.

Próximo à sala da coordenação, encontra-se a cozinha e o refeitório da instituição. O acesso à primeira é restrito às manipuladoras de alimentos, que servem as refeições das crianças sobre um balcão localizado à frente da cozinha. O refeitório (Fotografia 19) das crianças conta com cadeiras e duas fileiras de mesas dispostas lado a lado. Utilizam esse

espaço, ao mesmo tempo, pelo menos três (3) agrupamentos distintos, fazendo com que todas as cadeiras sejam ocupadas.

Fotografia 19 - Refeitório das crianças



Fonte: arquivos de pesquisa.

As refeições de todas as crianças do CEI, desde os bebês até as crianças maiores, durante todo o dia, são todas servidas ao mesmo tempo, homogeneização essa que vai de encontro ao processo de construção da identidade desses sujeitos, que precisam ter as suas singularidades respeitadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Devido a esse aglomerado de crianças, mesmo com a grande quantidade de cadeiras no refeitório, ainda não há espaço suficiente para acomodar todas elas nesses momentos, motivo pelo qual o agrupamento com crianças de quatro (4) anos de idade realiza as refeições na própria sala de referência.

No espaço do refeitório, especificamente, há, nas paredes, frutas e legumes de E.V.A. com características humanas (olhos, nariz e boca) fora do campo de visão das crianças bem pequenas, assim como pode ser observado na Fotografia 20:

Fotografia 20 - “Decoração” do refeitório



Fonte: arquivos de pesquisa.

Essa “decoreção”, destacada na Fotografia 20, expressa uma desconsideração da importância do aspecto estético para esses sujeitos, o que vai de encontro ao que recomendam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 214), de que os “bebês e as crianças devem passar seu tempo em um lugar que seja visualmente atrativo”, por essa razão, “as cores e suas diferentes qualidades emocionais devem ser levadas em conta”. Para além disso, as práticas vivenciadas nesse e nos demais espaços da instituição, assim como as informações sobre a docente responsável pelo agrupamento investigado, serão discutidas nas seções posteriores.

5.2.1 Informações gerais sobre a professora

A professora Rita¹⁰³, docente de maior carga horária no agrupamento observado, graduou-se em Pedagogia na UFC em 2013. Possui especialização em Psicopedagogia na Faculdade Plus, além disso, realizou curso de curta duração sobre leitura e escrita na educação básica na Fundação Prominas.

Durante o curso realizou a atividade e as disciplinas obrigatórias da área (Estágio em Educação Infantil, Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas para a Educação Infantil). Na vivência do estágio, Rita atuou em um agrupamento de crianças de dois anos de

103 Assim como a professora do CEI Henri Wallon, Clarice, esta também será mencionada ao longo do trabalho com o uso de um nome fictício, com o objetivo de preservar a sua identidade.

idade, escolhido mediante sorteio. À época, segundo seu relato, não apresentava preferência pelo trabalho com uma faixa etária específica.

Em seu percurso acadêmico atuou dois anos como monitora na disciplina de Informática na Educação e também participou de grupos de estudos da área, que integravam parte da sua carga horária como bolsista. Nesse período, foi aprovada em uma seleção pública da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na qual ingressou como estagiária para atuar, especificamente, no Distrito de Educação, junto ao conselho escolar.

O seu envolvimento com a educação infantil teve início após cursar a primeira disciplina obrigatória da área. A partir disso, Rita explicou que passou a produzir trabalhos, como seminários e artigos, e a participar de diversos eventos, como o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e os Encontros Universitários (EU), nos quais apresentou suas produções.

Nesse período atuou, ainda, como monitora da atividade de Estágio em Educação Infantil. Com relação a essa vivência, a docente apontou que lhe possibilitou a prática de maior importância para a sua formação, que foi a participação na construção de uma pesquisa junto a uma professora-orientadora. O papel exercido por essa docente, em seus primeiros passos como pesquisadora, foi de grande relevância para que ela pudesse “aguçar o olhar”, conforme explica:

[a professora] orientava o nosso olhar em relação a fazer perguntas... mas por que acontece isso? ... porque não é exigido a formação de tais professoras? [...] E nesses porquês a gente começou a se habituar com a pesquisa e durante o curso inteiro de Pedagogia eu nunca tinha tido esse olhar... sabe quando você vai passando no automático? Era eu... tava passando no automático... passei por disciplinas importantes como a metodologia científica e eu não... eu passei pela metodologia científica sem saber o que era metodologia científica, esse é um fato... eu só consegui aprender o que era metodologia científica depois que eu comecei a escrever trabalhos (PROFESSORA RITA).

Em sua fala, Rita se refere à construção de um olhar crítico, questionador, ou seja, que percebe a realidade de modo intrincado, poroso etc., (OSTETTO, 2012) o que é primordial para uma prática docente também crítica, que percebe os contextos e o que os compõem (as crianças, os seus interesses, curiosidades, demandas etc.) de modo ativo, dinâmico. Tal postura investigativa é essencial, por exemplo, na perspectiva de concepções das pedagogias participativas, que admitem a criança como co-construtores de conhecimento, sujeitos dotados de agência social, potentes.

Com relação a isso, a docente parece estabelecer uma relação entre o trabalho do pesquisador e o trabalho da professora da educação infantil, conforme o trecho a seguir:

Porque, no caso, na minha profissão eu não vou trabalhar com provas... eu estava sempre ligada a... eu tava sempre ligada a educação infantil desde quando eu entrei eu não quero fundamental... eu já tinha a minha percepção disso... eu já sabia que eu não tinha perfil pra fundamental e na educação infantil tinha muita coisa que eu ficava pensando... mas porque isso acontece? Como é que não acontece? Como é que eu vou me portar? Como é que eu vou conseguir atuar com as crianças bem pequenas? **E esse olhar é importante e eu não tinha...** eu não tinha... E nessa época, do início, eu não conseguia nem pensar em como é que eu ia trabalhar no futuro... por isso que eu tô dizendo... eu era muito no automático (PROFESSORA RITA, grifos da autora).

Diante disso, é possível perceber que Rita admite a importância de um olhar questionador para a pesquisa e, da mesma forma, para a docência com crianças bem pequenas. A docente parece, então, conceber que o seu papel é de uma professora-pesquisadora, que busca entender os contextos em que se encontra inserida e os fenômenos em que neles ocorrem. Essa percepção é de grande importância, pois, a implicação do sujeito no processo formativo é primordial, tendo em vista que nesse percurso o estudante — futuro docente — “se forma e forma-se” (NÓVOA, 2010, p. 168). Ou seja, durante a formação os sujeitos precisam exercer, também, um papel ativo, sendo co-responsáveis por esse processo ao longo das experiências vivenciadas.

A respeito da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza que, no ano em questão, 2019, teve como tema a Documentação Pedagógica, a docente comentou que considerava este um tema bastante atual. Ao elucidar o que tem sido estudado, porém, a professora apontou como equivalentes o registro e a documentação, equívoco este amplamente difundido, assim como elucidam Fochi e Pinazza (2018, p. 16, grifos da autora):

Quando o tema “documentação pedagógica” constitui pauta dos encontros de formação de profissionais da educação infantil – professores e/ou gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) –, as manifestações iniciais são reveladoras de que se designa indistintamente “registro” e “documentação pedagógica”. Esse dado é reafirmado pela pesquisa recente sobre o tema (BRASIL, 2017) que recolhe mais de 100 exemplares de escolas e cruza com as concepções apontadas por elas a respeito do tema, evidenciando que **há uma forte confusão entre o que se denomina e o que se pratica como “documentação pedagógica”**. Percebe-se que, muitas vezes, há verdadeiramente um esforço de investir em formas de registrar as práticas e as realizações das crianças e de transformar os registros em algo capaz de orientar o planejamento e o monitoramento de todo processo educativo.

Apesar dessa incompreensão a respeito da Documentação Pedagógica, é válido ressaltar que Rita delinea uma importante concepção de registro, pois, segundo seu relato, esse procedimento tem papel fundamental para o seu trabalho, pois, é a partir da sistematização da escuta das crianças, de seus interesses, curiosidades, demandas etc., que ela realiza o planejamento das suas práticas, evidenciando, assim, que compreende esses sujeitos

como centro da sua ação docente e, também, que entende o registro como um instrumento importante para a reflexão para o seu trabalho como professora de crianças bem pequenas.

5.2.2 A Proposta Pedagógica do CEI Quintal Divertido e o cuidar/educar

A PP do CEI Quintal Divertido foi rapidamente localizada pela professora Rita, que disponibilizou uma cópia impressa para a consulta. O documento, elaborado em 2017, é apontado como uma produção coletiva, cuja construção contou com as contribuições da coordenação, do corpo docente e das famílias das crianças. No documento em questão a educação infantil é definida como “classe inicial”, ou seja, a “porta de entrada para uma vida social mais ampla, fora do ambiente familiar” (FORTALEZA, 2017, p. 9). Importante mencionar que, ao discutirem essa definição no texto da PP, foi enfocada a necessária relação com as famílias das crianças e também a importância de conhecer as histórias individuais e as especificidades de seu público-alvo.

A participação das famílias na construção da proposta é visibilizada na parte inicial do documento, na qual são apresentadas as concepções expressadas pelos responsáveis acerca das crianças e da educação. Dentre os recortes de falas destacados, são recorrentes as ideias de criança como “*ser em formação*”, *frágil*, *sentimental*, *dependente*, *inocente e puro*. A respeito da compreensão sobre educação, encontra-se massivamente presente a fala de que esse é um meio para a ascensão social: “*é o melhor caminho para se ter um futuro melhor, é algo que se conseguindo ninguém pode tirar*” (FORTALEZA, 2017, p. 9 grifos da autora). Sobre essa compreensão das famílias a respeito da educação, foi possível analisar que a proposta do CEI corrobora a mesma ideia, o que é evidenciado quando relacionam as mudanças na educação infantil ao seu papel de *investimento futuro*.

A concepção de criança descrita na PP é de que esta é um “ser ativo, repleto de desejos e com necessidade a serem atendidas” (FORTALEZA, 2017, p. 9), o que é, de certo modo, incongruente com a ideia de criança como um “vir a ser”, assumida no mesmo documento. Tal compreensão tem suas bases construídas há muitos anos, conforme explica Andrade (2010, pp. 57-58):

Segundo o projeto iluminista, caberia à escola configurar-se como espaço para a transmissão do conhecimento científico e para a formação do cidadão. Em relação às crianças, o projeto escolar deveria prepará-las para a vida adulta e para o mundo produtivo. As influências desses pensamentos determinaram a configuração de teorias pedagógicas como a de John Locke, na qual a criança é reconhecida como uma tábula rasa, como um “vir a ser”, devendo ser preenchida de conhecimentos necessários a sua formação enquanto força produtiva.

Diante disso, são elencadas as ações desenvolvidas no cotidiano com vistas à valorização e ao atendimento das necessidades das crianças bem pequenas, quais sejam: as brincadeiras, o faz de conta, as rodas de história e de conversa. Destaca-se, dentre essas práticas destacadas no referido documento, a de “**ensinar a respeitar as regras, como esperar sua vez** de brincar, de falar, compartilhar brinquedos e objetos dentre outros” (FORTALEZA, 2017, p. 11, grifos da autora). Essa concepção assumida na PP, de que as crianças precisam ser “ensinadas a esperar”, parece ir ao encontro dos achados de pesquisa de Andrade (2002) que, em sua dissertação, evidenciou que a espera e a ociosidade envolvem crianças e professoras e chegam a constituir-se como um item da rotina nas creches comunitárias de Fortaleza.

Sobre o cuidado/educação das crianças bem pequenas do CEI Quintal Divertido, no texto do documento parece haver uma compreensão de que estas se tratam de ações distintas, que precisam ser realizadas ao mesmo tempo, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Com **ação educativa** concomitante à **ação social do cuidado** à criança, o CEI [Quintal Divertido] propõe o desenvolvimento máximo das capacidades cognitivas, linguísticas, motoras e afetivas, através de conteúdos educativos concernentes à etapa atendida. Para isso, a instituição assume o compromisso de desenvolver projetos que as levem, cada qual em seu tempo e dentro de suas possibilidades, ao pleno desenvolvimento biopsicosociocultural (FORTALEZA, 2017, p. 12).

Essa “ação educativa” e a “ação social do cuidado”, concebidas como responsabilidades docentes, são apontadas mais à frente no documento, como “influência do ambiente escolar para oferecer condições necessárias ao ato de aprender [...] [os] conceitos básicos que se deseja desenvolver na educação infantil” (FORTALEZA, 2017, p. 16). Tal colocação parece estar atrelada a ideia de que a primeira etapa da educação básica consiste em um período “preliminar”, no qual o intuito é a apropriação de meras ideias iniciais, como se esta fosse uma “fase da não razão, da imaturidade” em que “a criança, ser frágil e dependente do adulto, deveria ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno de suas faculdades” (ANDRADE, 2010, p. 58). Compreende-se, no entanto, que as crianças são ativas em seu processo de desenvolvimento, pois, “interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral” (DEVRIES *et al.*, 2004, p. 50), portanto, cooperam, atuam e resistem para aprender e se desenvolver.

5.2.3 A organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Quintal Divertido

Para além da organização dos espaços e dos materiais, a organização da rotina é um aspecto fulcral no cotidiano da educação infantil, pois, “a ordem e sequência das atividades contribuem para a criança sentir-se segura e compreender o contexto em que está vivenciando” (GIL, 2014, p.17). Segundo Barbosa (2006, p. 149), essas sequências estáveis são bastante necessárias às crianças bem pequenas, já que “é na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais”.

No agrupamento de Infantil III, com crianças de 3 (três) anos de idade, no qual foi realizada a pesquisa de campo no CEI Quintal Divertido, foram identificadas sequências estáveis, com pontuais modificações, estando presentes os seguintes momentos: entrada, acolhida, troca de roupa, refeições, parque, banho, descanso e atividades “pedagógicas”.

5.2.3.1 Entrada e saída no CEI: encontros com as famílias e acolhida

Os momentos de entrada e saída na instituição de educação infantil são de grande importância, pois, “ainda que breves, se constituem como espaços interativos cotidianos de ampliação da interlocução pedagógica, em que diferentes vozes se fazem presentes na instituição” (ALVEZ; CÔCO, 2012, p. 1). Na rotina do agrupamento observado, no CEI Quintal Divertido, Rita, a professora, chegava cerca de 7h e dispunha sobre uma toalha no chão alguns materiais, como tampinhas, rolos de papel, latas, caixas de papelão. Aos poucos as crianças chegavam à sala e eram recebidas pela docente, que ficava próxima à porta. Foi possível perceber que ela buscava cumprimentar as crianças, tecendo comentários e elogiando-as: “Que linda! Que batom é esse?” (PROFESSORA RITA). Nesse momento, elas entravam na sala e penduravam as bolsas em ganchos, que eram identificados com os nomes de cada uma delas, enquanto a professora permanecia junto à porta, trocando informações com os familiares.

É interessante destacar que nesse contato com as famílias a professora compartilhava informações sobre as crianças, trechos de falas, preferências etc., demonstrando que estava atenta durante as informações e, sobretudo, que apresentava interesse em conhecê-las. Quando a maior parte das crianças já havia chegado, a professora convidava-as para recolher os materiais e sentar ao chão, para dar início à roda de conversa, que é relevante, pois, favorece “a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se,

demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima” (BRASIL, 1998, v.1, p. 31).

Sobre esse momento da rotina, é importante pôr em relevo que, de fato, havia a construção de um diálogo entre a docente e as crianças. Ela se mantinha atenta às falas, realizando indagações e observações, incentivando a participação de todas e, sobretudo, chamando a atenção para que as crianças buscassem escutar umas às outras.

As conversas observadas evidenciaram que Rita tinha conhecimento sobre os interesses e as preferências das crianças, bem como sobre as suas estruturas familiares (Ex.: os trabalhos que os pais exercem; as diferentes rotinas nos contextos domésticos etc.). Assim como na entrada e na acolhida das crianças, com a roda de conversa, o momento da saída também era marcado pelo diálogo. Alguns familiares se recostavam na parte externa da sala, conversavam com a professora e também observavam as crianças brincando na sala de referência em questão. Havia, dessa forma, o estabelecimento de um ambiente amigável e, aparentemente, acolhedor, tanto para as crianças como para as suas famílias.

As práticas de cuidado/educação promovidas na organização desses segmentos da rotina denotavam uma valorização da fala e da escuta das crianças e de suas famílias. Além disso, evidenciava-se, também, o estabelecimento de uma importante parceria entre os adultos que compartilham a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas.

5.2.3.2 O banho e a troca de roupa

O banho era uma atividade da rotina sob a responsabilidade exclusiva da assistente, que levava as crianças de duas em duas e realizava o processo sem realizar nenhuma troca verbal durante todo o tempo. Parecia haver, unicamente, a intenção de higienizar de modo breve os corpos e prosseguir com a dupla de crianças seguinte. Sobre essa questão, é importante pôr em relevo que em todos os momentos, incluindo o banho:

Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que **são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos** (MELLO; SINGULANI, 2017, p., 887).

O silenciamento da assistente e o claro objetivo de apenas garantir que as crianças estivessem suficientemente limpas, vai de encontro às ricas possibilidades que podem decorrer da relação do adulto com as crianças bem pequenas nesses momentos. Uma postura afetuosa

durante o banho e a troca de roupas, por exemplo, poderia constituir “uma relação “adulto-criança” que permitisse à criança desenvolver a capacidade de se relacionar, a partir da qual poderiam expandir seus relacionamentos futuros (FALK, 2016, p., 26).

Todavia, nesse e em todos os outros segmentos da rotina, foi percebido essa postura distanciada da assistente. Esse fato foi sublinhado pela professora do agrupamento que afirmou, em situações diferentes, que tentava escutar a assistente e integrá-la às interações com as crianças, solicitando sempre a sua participação. Todavia, nos momentos pontuais em que essa profissional interagiu com as crianças, pareceu haver pouco interesse e disponibilidade de sua parte para integrar o momento da rotina em questão, o que vai ao encontro do que Azevedo (2013) explicou sobre a divisão de tarefas no cotidiano da creche. A autora explica que algumas profissionais “se negam a trocar uma fralda, pois consideram que não se formaram para ser babás” (AZEVEDO, 2013, p. 100) ou em outros casos em que, “quando solicitados a participar de uma atividade que seja tarefa do professor, negam-se” (AZEVEDO, 2013, p. 167).

A troca de roupa era um dos segmentos da rotina que todo o grupo de crianças realizava com autonomia. No caso do agrupamento em questão, todas as crianças já realizavam o controle dos esfíncteres, assim, nenhuma delas utilizava fraldas. Após o banho, as crianças retornavam para a sala de referência enroladas em toalhas e pegavam em suas mochilas as calcinhas/cuecas. Em algumas ocasiões, solicitavam a ajuda da professora para entender de que forma deveriam se vestir (Ex.: onde colocar a perna, qual era a parte frontal da calcinha/cueca etc.). Nesses momentos, a docente convidava as crianças a observar a peça de roupa para entender de que forma deveriam proceder. Sobre essa relação de troca, é importante compreender que, conforme assevera Falk (2004, p. 85):

a criança aceitar as orientações do adulto que está cuidando dela, significa dizer que ela se interessa por tudo o que sucede e que lhe agrada participar com o adulto (...) conseguir que a criança que a criança execute por si só os movimentos necessários na hora de vestir-se e despir-se é uma das finalidades concretas e bem definidas do trabalho educativo

Foi percebido que Rita atendia às indagações e às demandas das crianças sempre de forma bastante tranquila e acolhedora, colocando-se à disposição para ouvir e explicar pausadamente o que fosse necessário. Essa postura tem importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas, pois, assim como explica Falk (2016, p. 18):

É a vida cotidiana da criança, e das crianças, pensadas em seu conjunto e nos mínimos detalhes pelo adulto e a qualidade do cuidado que lhe é oferecido o que garantem a presença, ou ausência, da estimulação necessária para a saúde, o despertar, o desenvolvimento e o crescimento psicomotor e psicossocial. É por este motivo que tentamos organizar a vida cotidiana das crianças de forma tal que possam lhes proporcionar, com a maior segurança possível, relações significativas

com um número restritivo de adultos e lhes permitir total liberdade de ação em todas as situações, procurando protegê-los dos perigos.

A organização das práticas de cuidado/educação nesse momento denota que há uma preocupação, por parte da docente, com relação ao desenvolvimento das crianças e, sobretudo, à ampliação da autonomia das crianças, pois, buscava construir o percurso para que as crianças pudessem, com segurança, construir as próprias conclusões, sem dar “respostas”. Esse processo, segundo Falk (2011) tem grande valor para as crianças bem pequenas, pois:

a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta’ e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (p. 27).

Desse modo, é essencial o apoio às crianças em suas atividades, a partir de uma atitude respeitosa, “que solicita e espera, oferece ao bebê [e à criança bem pequena] a possibilidade de decidir, de se conectar, voluntariamente, às expectativas do adulto” (FALK, 2016, p. 69), o que foi percebido, também, por parte de Rita, nos momentos de refeição, a serem comentados na seção posterior.

5.2.3.3 *As refeições*

Nos momentos das refeições, as manipuladoras de alimentos colocavam os pratos das crianças sobre um balcão localizado na parte frontal da cozinha, que era inadequado à altura das crianças. Por essa razão, as professoras e as assistentes transitavam durante esses momentos buscando e deixando os pratos utilizados.

Do agrupamento observado, a professora e a assistente permaneciam juntas ao grupo de crianças. Todavia, assim como nas demais atividades, apenas Rita realizava trocas verbais, construindo diálogos sobre assuntos diversos e incentivando, a todo instante, que as crianças comessem. Todas elas alimentavam-se com autonomia, ao tempo em que conversavam umas com as outras. Segundo Corsino (2009, p. 27) a autonomia consiste em um:

[...] fruto da criação de condições privilegiadas para que as crianças a experimentem desde bem pequenas, em situações relacionadas ao controle do próprio corpo (comer, vestir-se etc.) e também às atividades motoras, cognitivas e lúdicas. (...) a autonomia no sentido da independência, é fruto de relacionamentos seguros (...).

Após as refeições, a mesma intencionalidade de apoiar as crianças com vistas ao desenvolvimento da autonomia das ações era evidenciada. Nesse momento, a professora

entregava às crianças as suas escovas de dentes e, sentadas numa roda, narravam os movimentos necessários à escovação. É interessante ressaltar que também nessas situações as crianças, constantemente, elas realizavam trocas verbais, compartilhavam ideias etc. Diante disso, como afirma Ávila (2014, p. 63), “comer, dormir, escovar os dentes, cuidar do corpo, brincar. Atividades comuns, previstas para o dia-a-dia das crianças podem acontecer de maneira prazerosa, significativa ou de forma mecânica, arbitrária, automática”. Para tanto, evidencia-se o papel de Rita na organização do cotidiano pedagógico, pois a docente assumia uma perspectiva participativa das práticas e, com isso, construía constantes interações positivas com as crianças bem pequenas na corporeidade das ações.

A postura da professora durante as refeições revelou uma compreensão de que a prática cotidiana de alimentar-se é, também, entendida por ela como parte do currículo, por isso, demanda a sua participação ativa, o estabelecimento de interações com o grupo de crianças e, especialmente, a atenção aos diferentes ritmos e às demandas.

5.2.3.4 O parque

O parque é o espaço da instituição onde as crianças de todo o CEI permaneciam grande parte do tempo. A relevância atribuída a esse espaço era assumida também pela professora do agrupamento investigado, o que foi evidenciado, principalmente, pela sua postura nesses momentos. Rita manteve-se atenta às brincadeiras das crianças, observando, participando e ajudando-as a superar os desafios corporais presentes no espaço em questão, como é o caso da travessia de pneus, conforme pode ser observado na Fotografia 21:

Fotografia 21 - Rita apoiando as crianças na travessia de pneus



Fonte: arquivos de pesquisa.

O balanço de pneu, mencionado na seção 5.2 desta dissertação, é o brinquedo que pareceu ter mais atenção da docente, que se mantinha, na maior parte do tempo, observando de perto o uso deste pelas crianças. Essa atenção de Rita, visibilizada também pela Fotografia 21, foi essencial para auxiliar as crianças bem pequenas e, sobretudo, para contribuir com a prevenção dos acidentes, pois segundo Harada, Pedreira e Andreotti (2003, p. 383):

[...] os parques infantis e seus brinquedos podem representar um perigo para as crianças quando não se encontram adequadamente estruturados, sendo esse problema frequentemente ignorado pelos responsáveis. Todavia, observa-se que, na maioria das vezes, esses eventos poderiam ser evitados com medidas simples de prevenção.

A organização desse momento da rotina denota que há, por parte da professora, uma compreensão de que o seu apoio se faz necessário para a garantia da segurança das crianças e, também, para a ampliação da autonomia desses sujeitos, processo esse que demanda uma ação intencional e cuidadosa da professora, conforme explica Kishimoto (2010, p. 9):

O desenvolvimento da autonomia não se faz sem ações intencionais. A mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança. Um ambiente bem organizado tem brinquedos em estantes baixas, em áreas separadas, com mobiliário adequado, em caixas etiquetadas para a criança saber onde guardar. Esse hábito se adquire durante a brincadeira, em local tranquilo, com opções interessantes e o apoio constante e afetivo da professora. Em um ambiente onde predomina o choro, o medo e os adultos não atendem às necessidades e interesses das crianças, não há bem-estar, condição essencial para a qualidade da educação.

Essa compreensão sobre a autonomia das crianças se fez presente, também, em outros segmentos da rotina, o que será mencionado nas seções posteriores.

5.2.3.5 As atividades “pedagógicas”

As atividades “pedagógicas” realizadas pela docente consistiram, principalmente, em rodas de conversas, leituras de histórias e atividades artísticas, tais como a construção de materiais com sucata, a elaboração de cartazes etc. Em uma das sessões de observação foi presenciada uma proposta em que Rita conversou com as crianças sobre os seus sentimentos e a importância de expressá-los. Em um momento posterior, a docente convidou o grupo para ir ao parque e preparar um espaço para isso, — a árvore dos sentimentos —, conforme a Fotografia 22.



Fonte: arquivos de pesquisa.

Após prepararem a árvore dos sentimentos, Rita e as crianças, nos dias seguintes, penduraram nos galhos bolas de papel representando os sentimentos expressados por elas. Em todos esses momentos, incluindo o que está evidenciado na Fotografia 22, foi possível perceber que há uma grande preocupação da docente em ouvir as crianças, o que parece estar relacionado com o fato de que, no cotidiano desse agrupamento, as trocas verbais entre as crianças e os seus pares e entre as crianças e a professora ocorriam a todo instante. Diante disso, Pereira (2019, p. 350) enfatiza que:

É preciso sempre lembrar que as aprendizagens das crianças se vinculam à forma como as relações são estabelecidas com elas. Essas relações influenciam tanto o que as motiva como o que elas aprendem. É o modo como as relações acontecem que permite às crianças viverem a efetivação do seu direito de aprender por meio de suas comunicações e experiências concretas.

Diante dessa compreensão sobre as relações da professora com as crianças, foi percebido, em algumas situações, que Rita apresentava certo receio em não satisfazer as necessidades das crianças e/ou de confrontá-las, por exemplo, quando via as crianças xingando umas às outras e não intervia. Em momentos específicos, a própria docente afirmou, ainda, que “finge que não vê” determinadas situações, para que não precise interferir. Nesse sentido, Maslow (1968, *apud* GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), ao investigar as necessidades humanas básicas evidenciou que, mesmo com a demanda constante de satisfazê-las, por uma questão de sobrevivência, o amparo excessivo, a *superproteção*, não é recomendada às crianças bem pequenas, conforme explicam Gonzalez-Mena e Eyer (2014), embasadas no referido autor:

Embora Maslow tenha ressaltado a importância de satisfazer necessidades, ele também apontou que uma indulgência exagerada não é boa. Se as necessidades das crianças são sempre atendidas prontamente, e essa é uma preocupação do cuidador, esteja certo de que elas, às vezes, podem esperar um pouco. Maslow disse que “A criança pequena não precisa apenas de gratificação; ela também precisa aprender sobre as limitações que o mundo físico impõe às gratificações, ou seja: controle, atraso, limites, renúncia, tolerância à frustração e disciplina” (MASLOW, 1968, p. 163-164, *apud* GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 218).

Portanto, faz-se necessário ajudar as crianças a compreender que há frustrações inerentes à vida cotidiana, para tanto, é salutar construir limites e regras, com vistas ao entendimento de que nem tudo pode ser realizado a qualquer tempo. Todavia, a flexibilidade e o respeito aos diferentes ritmos e interesses é salutar para o atendimento educacional às crianças bem pequenas, o que é evidenciado na seção a seguir, sobre a hora do descanso.

5.3.2.6 A hora do descanso

A hora do descanso tinha o seu início por volta de 11h, quando as crianças retornavam do almoço. Devido ao espaço diminuto da sala de referência, os colchonetes das crianças, encobertos pelos lençóis, eram colocados encostados uns nos outros, lado a lado. Nesse momento, a professora e a assistente sentavam-se ao chão, entre os colchonetes. Rita, nesse ínterim, preenchia as agendas e a assistente permanecia observando as crianças e embalando aquelas que estavam próximas.

Sobre essa organização é salutar destacar que, apesar de todas as crianças precisarem ficar na sala de referência durante a hora do descanso, aquelas que não tivessem sono não eram forçadas a dormir. Uma delas, por exemplo, por ter um dos membros da família da área da saúde, possuía uma dinâmica de repouso diferente, assim, em raras ocasiões sentia sono ao longo da tarde.

Diante dessa situação, a professora sugeria que a criança escolhesse um livro para explorar enquanto os colegas repousavam. Essa proposta de Rita, além de respeitosa e democrática, vai ao encontro das diferentes necessidades de sono, que “variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social” (BRASIL, 1998, p. 59).

5.3 O que nos disse a organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Henri Wallon e no CEI Quintal Divertido?

De modo geral, foram percebidas concepções distintas de cuidado/educação nos dois CEI's investigados — CEI Henri Wallon e CEI Quintal Divertido —, o que foi visibilizado pela organização dos espaços e dos materiais, pelas posturas das docentes e, também, pelas práticas observadas no cotidiano dos agrupamentos investigados.

No CEI Henri Wallon a organização dos espaços e dos materiais da instituição e da sala de referência das crianças de dois anos de idade era pouco estimulante, com escassez de brinquedos e/ou objetos que convidassem à brincadeira. Não havia comunicações direcionadas às crianças ou aos seus familiares, além disso, foi realçado um silenciamento das individualidades das crianças, que tinham seus interesses, ritmos e vozes relegados, em virtude do projeto de disciplinamento em curso, que visava a manipulação de seus corpos, para que “aprendessem a esperar”, permanecendo sentadas e quietas (FOUCAULT, 1987).

Com relação à organização da rotina, no CEI Henri Wallon foi evidenciado o uso excessivo da mídia televisiva, precárias interações verbais entre a professora e as crianças e uma postura distanciada por parte da docente. As práticas de cuidado/educação, sobretudo aquelas relacionadas às rotinas de atenção pessoal (Ex.: higiene, alimentação, trocas de roupas etc.), pareceram não ser assumidas por Clarice como currículo, pois, na maior parte desses momentos não era considerada a participação, o interesse e as especificidades das crianças bem pequenas.

Além disso, não parecia haver um investimento por parte da docente para que tais ações fossem estabelecidas em *tempos de qualidade* (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), ou

seja, de modo que a criança e a professora se encontrassem conectadas, em uma interação “um a um”, na qual ambas estivessem atentas, presentes, cooperando entre si. Ao contrário disso, durante a rotina, era assumida por Clarice uma postura distanciada, já que se mantinha no papel ora de vigilante (voltada para a garantia da organização e da disciplina), ora de protagonista (voltada para o atendimento dos próprios interesses), sendo este último incorporado, principalmente, durante as práticas consideradas “pedagógicas” (Ex.: atividades de pintura, colagem).

Em vista disso, de modo geral, não foi percebida uma implicação, uma relação de troca, na qual as crianças pudessem ser ouvidas/olhadas e, principalmente, reconhecidas como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009b).

Tal conclusão sobre a (in)compreensão das práticas de cuidado/educação como currículo na rotina do CEI Henri Wallon, foi embasada pela ideia de que a educação infantil tem as interações como um dos eixos norteadores, para tanto, demanda *conexões e relações* entre a professora e as crianças bem pequenas, assim como explicam as autoras:

Para que as rotinas de cuidados se tornem currículo, elas não podem ser conduzidas mecanicamente. Toda vez que um cuidador interage de modo que foque completamente uma criança específica enquanto cumpre alguma das tarefas essenciais da vida diária, o tempo gasto nisso prolonga as conexões. Quando manipulam o corpo da criança com atenção em outro lugar, os cuidadores perdem a oportunidade de deixar que a criança experimente uma interação humana íntima. É a acumulação de intimidade durante as numerosas interações que transformam tarefas comuns em um *currículo baseado em relações* (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 51, grifos da autora).

Esse currículo baseado em relações vai ao encontro das ideias dos autores Brougère e Ulmann (2012), que discutem a aprendizagem pela vida cotidiana, que significa “constituir, por via dos encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos, um repertório de práticas” (p. 17). No levantamento de pesquisas realizado nesta dissertação, tal aspecto também foi tomado como foco de análise em um dos trabalhos localizados. Bussey (2016) investigou as percepções de professoras de bebês e crianças bem pequenas na Nova Zelândia sobre a abordagem do cuidado como currículo. Foram entrevistadas quatro professoras e, a partir disso, foi desenvolvido um relato descritivo, que evidenciou que as professoras investigadas compreendiam de fato o cuidado como currículo. A autora apontou, ainda, que essa compreensão devia-se, provavelmente, pela trajetória acadêmica e profissional das professoras em questão, o que leva a refletir sobre as repercussões da formação inicial universitária para o desenvolvimento das práticas de cuidado/educação com as crianças bem pequenas.

No CEI Quintal Divertido a organização dos espaços e dos materiais da instituição e da sala de referência das crianças de três anos de idade era bastante propícia às brincadeiras, devido a existência de um parque amplo no qual encontravam-se diversas possibilidades para interagir entre si, com elementos da natureza, para enfrentar desafios corporais, saltar, balançar etc. Essas vivências são valiosas para as crianças bem pequenas, pois, segundo Horn (2004, p. 19:

[...] a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Como consequência disso, constrói aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura.

É importante enfatizar também que, na educação infantil, para além da organização do espaço da instituição, que é um dos pontos primordiais a serem intencionalmente pensado pela professora, “a forma como falam e dirigem-se às crianças e o que as crianças vivenciam na sala são indicadores das suas concepções sobre criança, aprendizagem e sobre o que significa Educação Infantil” (ALMEIDA; SECCHI, 2007, p. 4).

Além da organização dos espaços e dos materiais propícia às brincadeiras, a postura de Rita também denotava o valor atribuído pela docente a essas atividades, pois, mantinha-se próxima às crianças, observava as suas interações e apoiava-as na superação dos desafios. Ademais, durante a rotina, tanto no parque como na sala de referência, foi percebida, por parte da professora, uma postura disponível, implicada e, principalmente, atenta às vozes das crianças. O mesmo movimento foi observado também com relação às famílias, com quem ela mantinha contato e trocava informações sobre as crianças com frequência. Essa proximidade também era assumida pela instituição no contexto mais geral, por exemplo, com os espaços para registro das ideias na entrada do CEI.

A organização e o desenvolvimento das práticas cotidianas no CEI Quintal Divertido, evidenciaram que Rita compreendia a importância de apoiar as crianças em seus processos de conquista e ampliação da autonomia. Da mesma forma, a docente assumia a relevância de incentivar e de acolher as expressões das crianças e de respeitar os diferentes ritmos e interesses que elas apresentavam no cotidiano. Foi evidenciado, também, que a professora compreendia a necessidade de dispensar às crianças um amparo excessivo, uma superproteção, o que prejudica o entendimento desses sujeitos sobre as limitações dos contextos que os cercam (MASLOW, 1968, *apud* GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

A partir do panorama construído ao longo do capítulo 5, sobre o cotidiano nos dois CEI's onde foi realizada esta pesquisa, será enfocado a seguir, de modo mais aprofundado, o objeto de estudo desta dissertação.

6 A FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA E O CUIDAR/EDUCAR: CONCEPÇÕES, SABERES E INFLUÊNCIAS

Neste capítulo é discutido de modo mais aprofundado o objeto de estudo desta dissertação — o cuidar/educar e a formação inicial universitária de professoras da educação infantil. Os dados aqui discutidos, frutos das observações realizadas nos lócus de pesquisa, das entrevistas e das sessões de autoscopia realizadas com as docentes, foram apontados também ao longo do capítulo 5, porém, nesta seção serão concentradas e aprofundadas as considerações sobre eles tendo em vista o objetivo principal ao qual se propôs este trabalho, qual seja: analisar a influência da formação universitária do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC para as práticas docentes de cuidado/educação com crianças bem pequenas no contexto da creche.

Em vista disso, são apresentadas as análises elaboradas a partir da construção dos dados. É importante enfatizar, ainda, que em conformidade com a natureza qualitativa deste estudo, a análise ocorreu desde o início da construção dos dados. Sobre isso, é oportuno destacar, também, que as análises aqui desenvolvidas, sobretudo a respeito das concepções e práticas docentes, buscam contribuir com as reflexões sobre a temática em estudo nesta dissertação, não pretendendo assumir, assim, um teor de julgamento às professoras participantes da pesquisa. Conforme assevera Kramer (1994), há uma tendência de atribuir uma suposta carência às crianças de classes menos abastadas, também participantes desta pesquisa, conforme explicitado no capítulo 3 — “O percurso metodológico”—, e às docentes da educação básica, que costumam ser taxadas, supostamente, por “seu parco conhecimento, sua experiência fragmentada, sua defasagem cultural etc.” (p. 16), fazendo com que as propostas de formação desconsiderem “a experiência dos professores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada mais correta, avançada ou melhor fundamentada.” (p. 117).

Em razão disso, partindo de uma perspectiva ecológica (BRONFENBRENNER, 1996) sobre o objeto de estudo, busca-se considerar os diferentes contextos em que os sujeitos encontram-se inseridos, bem como, as diferentes influências que esses “sistemas” (microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) podem exercer sobre os seus conhecimentos, habilidades e valores.

Assim, nos subtópicos seguintes, serão enfocados as concepções e os saberes docentes, bem como, as perspectivas dessas profissionais sobre as influências da graduação em Pedagogia para as suas práticas com as crianças bem pequenas no contexto da creche.

6.1 “Não faço porque entendo que não é o meu papel”: as concepções docentes sobre o cuidar/educar

Norteou a construção deste subtópico a questão norteadora do primeiro objetivo específico, qual seja: como as professoras entendem o cuidar/educar? Para respondê-la foram utilizados os dados construídos, principalmente, a partir das entrevistas realizadas com as docentes participantes da pesquisa.

Com base nas informações daí decorrentes, foram construídas três categorias relacionadas à questão supracitada, quais sejam: I) as relações entre cuidar/educar; II) o planejamento docente e III) a divisão de tarefas. Essas categorias, geradas, também, a partir da identificação de elementos importantes nas observações no lócus e nas interações com as professoras investigadas, parecem, conjuntamente, visibilizar as concepções docentes sobre cuidado/educação, já que perpassam desde as questões discursivas (o modo como falam sobre), as elaborações (como preparam [ou não!] o desenvolvimento dessas práticas), até a operacionalização (a organização das práticas no cotidiano) (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

A respeito das relações entre cuidar/educar, evidenciou-se que ambas as docentes, Clarice e Rita, concebem diferenças entre essas práticas. Apesar de afirmarem que há uma indissociabilidade, ao se aprofundarem nessas questões, quando indagadas, parecem conceber o cuidado como algo que está muito ligado apenas ao corpo, ao atendimento às necessidades e aos ritmos fisiológicos das crianças. Além disso, a imbricação entre cuidado/educação parece ser vista pelas docentes como algo opcional, possível, ou seja, que pode acontecer ou não, a depender de aspectos como a intenção da professora e a sua participação nas referidas práticas, conforme explica Rita:

Eu entendo que elas [as práticas de cuidado/educação] são indissociáveis, mas eu vou mostrar o que eu entendo na minha prática... Eu não posso dissociar os dois, mas às vezes o sistema faz com que você dissocie, como a questão da assistente... Eu estou dissociando... Eu estou ciente disso... Eu estou dissociando quando só a assistente dá banho... Quando só a assistente dá alimentação... Quando só a assistente vai tirar a roupa de uma criança, eu entendo que eu tô dissociando (PROFESSORA RITA).

Em sua fala, a docente parece atrelar a relação entre cuidado/educação à sua presença nesses momentos. Desse modo, é possível compreender que, nessa perspectiva, a sua ausência implica em uma dissociação, de modo que, quando apenas a assistente está

envolvida, ocorre somente “cuidado”¹⁰⁴, sendo necessário, então, estarem juntas, professora e assistente, para que as crianças sejam cuidadas/educadas ao mesmo tempo, “a assistente cuidando e a professora educando”!

Essa percepção sobre as práticas de cuidado/educação parece estar relacionada com a compreensão expressa tanto por Rita como por Clarice, de que o “cuidado” está relacionado à “educação” quando elas ensinam algo, intencionalmente, instruindo as crianças, moldando comportamentos etc., conforme apontam em suas falas:

Entendo que eles [cuidado/educação] são inseparáveis... Que a cada vez que você ensina aquela criança a se alimentar você tá ensinando ela e ao mesmo tempo tá cuidando dela... Cada troca de fralda quando você diz que aquilo, ela tá penteando o cabelo... Faz parte da higiene pessoal... Você tá cuidando dela e tá ensinando ela que aquilo é pra pentear o cabelo, que é pra ficar cheiroso e limpo...
(PROFESSORA CLARICE)

Dessa forma, então, evidencia-se no trecho da fala supracitada que a “educação” é tida como um ato de “ensinar algo”. Sobre a compreensão do que é educação, Arendt (1957) explica que:

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDDT, p.14)

Em vista disso, parece ser concebida pela docente a inter-relação entre cuidar/educar apenas quando há a possibilidade de ensinar, de instruir as crianças. Clarice, ao explicar a relação entre essas dimensões aponta que há uma necessária separação entre “cuidar” e “educar”, pois, “a professora deveria se voltar mais à questão pedagógica” (PROFESSORA CLARICE). Na sua compreensão, então, contraditoriamente, apesar de serem “inseparáveis”, cuidar/educar são práticas estanques, com status e significados distintos, sendo uma pedagógica — o “educar” — e outra não — o “cuidar”. Quando questionada a esse respeito, a docente pareceu estabelecer uma hierarquia, na qual o “cuidado” ocupa o lugar de menor valor por, supostamente, ser compreendido como mero “trabalho braçal”, que dispensa a necessidade de formação específica. Assim, ocupa, teoricamente, uma posição de maior valor encontra-se a “ação pedagógica”, a “educação”, conforme explica:

104 Nos trechos em que são exemplificadas as falas das docentes, optei pela conservação do modo como elas se referiram a essas práticas em seus discursos, com o intuito de manter a autenticidade das suas colocações. Por essa razão, no corpo do texto, há diferenças entre os termos utilizados ao longo da discussão (cuidar/educar; cuidado/educação) e os termos utilizados pelas professoras participantes da pesquisa (cuidar; educar; cuidado; educação).

Embora sejam indissociáveis ela [a professora] não ia dar conta de tudo... Ela tem que ter uma pessoa pra dividir, e o peso maior vai [mais] na ação pedagógica [do] que na ação de cuidado... Eu não sei se eu tô falando besteira ou se é isso mesmo... Não sei se tem alguma diferença... Eu não vejo como preconceito isso daí, eu não tô pensando dessa forma, embora nós somos concursados, nós somos professores... Nós estudamos pra chegar onde a gente tá... Nós fazemos cursos... Mas existem assistentes que não tem a formação que a minha assistente tem, né? Então é um trabalho mais braçal... Não sei... Pode ser que seja isso também... (PROFESSORA CLARICE)

Essa divisão de responsabilidades entre as professoras e as assistentes, apontada na fala destacada anteriormente, pareceu ser percebida de formas diferentes pelas profissionais participantes da pesquisa. Para Clarice, há uma divisão de trabalho entre ela e a assistente, pois algumas atividades são parte do seu papel como professora e outras não. O “cuidado”, que na percepção dela é uma atividade meramente braçal, de menor valor, que dispensa uma formação específica, como já destacado, deve ser realizada por outrem, que não seja a docente responsável pelo agrupamento. E a “educação”, entendida como um ato de “ensinar”, no sentido de transmitir, repassar etc., é considerada pela docente como atividade de “peso maior”, que deve ser exercida por ela, que é quem possui formação específica e é nomeada¹⁰⁵, oficialmente, como professora. Sobre essa divisão do trabalho, Lanter (1999, *apud* CUNHA; CARVALHO, 2002) explica que:

Assim, cuidar e educar, que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: **cuidar passa ser de responsabilidade daquele que possui menos formação** (a auxiliar, a crecheira, etc.), ao passo que **educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação** (na maioria das vezes, aquele que curso o segundo grau completo). (LANTER, 1999, grifos da autora).

Verifica-se, então, uma associação entre formação, função assumida e a possibilidade de separação nas ações envolvidas no ato de cuidar/educar. A professora que estudou, formou-se e é concursada para tal função, pela “impossibilidade” de dar conta de todas as especificidades relacionadas ao trabalho que desenvolve, desempenha a função de maior *status* social, a educação, entendida, nesse contexto, como ensino. Por seu turno, considerando que “existem assistentes que não tem a formação que a minha assistente tem”, o trabalho braçal, aquele que exige grande esforço físico de quem o realiza, ou seja, o “cuidar”, fica “mais” sob a responsabilidade de quem não é a professora, posto que, em vários casos, não estudou, não se formou e não é concursada ou contratada para assumir funções “docentes”.

105 Faz-se, neste trecho, a ressalva de que Clarice é “nomeada” professora, pois, tanto ela, como a assistente, exercem funções docentes, porém, oficialmente, apenas uma é reconhecida como tal. A assistente está incluída no núcleo de Atividades de Apoio à Docência, sendo descrita como uma profissional de apoio técnico-pedagógico aos professores, o que dá a entender que o seu trabalho se trata de algo secundário.

Ambas as professoras apontaram que há maior empenho no planejamento e na preparação das atividades realizadas no chamado “tempo diversificado”, previsto na organização da rotina determinada pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Nessa definição há um quadro com quatro campos (1. O quê? ; 2. Para quê? ; 3. Em que tempos? ; 4. Como?), destinados, respectivamente, à descrição da atividade, dos objetivos, do(s) momento(s) em que será realizada e do modo como será realizada. Especificamente o terceiro campo apresenta, passo a passo, a sequência de atividades a ser realizada ao longo da permanência das crianças na instituição de educação, a saber: chegada; roda de conversa; exploração e construção de conhecimento de si e do mundo; alimentação e saúde; parque; roda de história e saída.

Essa organização parece comunicar que há um tempo para o ensino, que é compreendido pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e assumido pelas professoras, como o momento da “atividade pedagógica” ou, em outras palavras, no tempo da “tarefa”, da “aula”. Durante as observações foi possível perceber que esses tempos, em sua maioria, são centrados na professora, que tem um objetivo claro de ensinar algo às crianças.

Clarice explicou que essas atividades são “mais pensadas”, pois as demais interações que ocorrem durante a permanência das crianças bem pequenas no CEI são realizadas “mais seguindo uma **sequência de rotina**” (PROFESSORA CLARICE, GRIFOS DA AUTORA). Esse excerto de fala indica que há uma incompreensão sobre o que é a rotina na educação infantil e sobre como se situa o cuidar/educar no cotidiano da creche, já que essas demais interações, menos pensadas do que as propostas dos “tempos diversificados”, se referem, segundo seu relato, sobretudo, aos momentos de refeição, ao banho, às trocas de roupas etc., que são realizados, conforme a docente, em uma “*sequência de rotina*”. Essa expressão utilizada por Clarice aponta a existência de uma *rotina rotineira* (FREIRE, 1998), ou seja, uma sequência repetitiva, centrada nos ritmos, interesses e desejos da professora, que são sobrepostos aos das crianças.

A rotina é um aspecto bastante importante para as crianças bem pequenas, pois, com isso, elas podem “perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche” (OLIVEIRA, 1992, p. 76). O autor alerta, porém, que “o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis” (*Ibid.*, p. 76). Dessa forma, então, a rotina em uma instituição de educação infantil demanda uma flexibilidade em sua sequência e, sobretudo, uma atenção às demandas, interesses e especificidades das crianças com as quais é partilhado o cotidiano pedagógico.

As práticas de cuidado/educação promovidas nas instituições investigadas pareceram estar organizadas de modo rígido, seguindo criteriosamente os tempos, os espaços e os materiais previstos para cada momento. Todavia, apesar dessas aproximações entre os dois CEI's foram evidenciadas particularidades em cada um deles.

A análise a respeito da *rotina rotineira* no CEI Henri Wallon, por exemplo, foi corroborada pelas observações realizadas no cotidiano do agrupamento investigado. Em uma das sessões, a professora Clarice entregou às crianças folhas de papel sulfite com a figura de um girassol em branco, em seguida, cada uma delas recebeu dois gizes de cera, um verde e um amarelo, conforme pode ser observado nas Fotografias 23 e 24:

Fotografia 23 - Clarice explicando a atividade de pintura do girassol



Fonte: arquivos de pesquisa.

Fotografia 24 - Crianças pintando o girassol



Fonte: arquivos de pesquisa.

Quando indagada acerca da proposta registrada nas fotografias destacadas, a docente explicitou que tinha como objetivo ensinar as cores, por isso, “do girassol a gente trabalhou a cor do girassol que é amarelo, tem a folha que é verde, né?” (PROFESSORA CLARICE). Essa proposta, imbuída de uma perspectiva escolarizante¹⁰⁶, reflete alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao cuidar/educar. Estavam essas crianças, com seus “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119), submetidas a uma “proposta¹⁰⁷” rígida, na qual, todas precisavam ficar sentadas nas cadeiras, pintando a mesma figura com as mesmas cores. Com isso, evidencia-se uma experiência de descuido, em que as crianças bem pequenas são

106 Emprega-se aqui o termo “escolarizante” no sentido de que é algo específico da educação escolar. Faz-se essa ressalva pois Guimarães (2007) chama a atenção para o fato de que há especificidades na educação infantil e no ensino fundamental, não devendo, assim, ser atribuído um sentido negativo ao contexto escolar.

107 Utilizam-se as aspas, pois, nessa e em outras atividades não parecia haver outra possibilidade para as crianças, assim, aquelas que se não se adequavam ao que estava planejado pela professora, não participavam dessa e de nenhuma outra interação/atividade naquele momento. Portanto, tal dinâmica não parece se configurar como uma proposta de fato.

silenciadas e invisibilizadas pelo objetivo central focado pela docente, que é de ensinar as cores.

É possível compreender que a organização do espaço para que as crianças fiquem sentadas nas cadeiras é, também, uma forma de controle. Foucault (2007) aponta que essa distribuição dos corpos, feita com a delimitação dos espaços utilizando o mobiliário, é uma forma de disciplinamento amplamente utilizada pelas instituições de educação. No berçário, por exemplo, são empregados massivamente berços, cadeiras de alimentação e gradeados. Já, com as crianças bem pequenas, as cadeiras e as mesas parecem ser aliadas nesse controle.

Assim como Clarice, a professora Rita também admitiu que as atividades previstas para o “tempo diversificado” são aquelas que ela planeja com mais cuidado, pois, nessas “experiências práticas” consegue “perceber mais aprendizado e até mais atenção delas [as crianças]” (PROFESSORA RITA). Há, então, uma consonância entre as docentes no que diz respeito a uma aparente necessidade latente de ensinar. Nessa perspectiva, Bazílio e Kramer (2003) chama a atenção para o fato de que as professoras, ao partirem da compreensão de que o seu papel é ensinar, e não cuidar, contrapõem essas duas ações, — cuidar e ensinar —, (BAZÍLIO; KRAMER, 2003), ou seja, sempre ocorrerá algum tipo de educação, boa ou ruim, intencional ou não, o ensino, porém, implica que a docente esteja no centro do processo, o que é visibilizado pela própria definição do termo. Conforme o dicionário Michaelis, por exemplo, ensinar significa “dar lições; instruir; fazer conhecer; fazer saber”, então, o ensino requer que alguém exerça o papel de transmissor e o outro de receptor.

Apesar das duas docentes compartilharem uma compreensão semelhante a respeito do seu papel como “ensinantes”, nas interações com as crianças Rita pareceu percebê-las como co-participantes, conforme pode ser observado no trecho do diário de campo a seguir:

No início da manhã, cerca de 7h30min, as crianças começam a guardar os brinquedos. Depois, sentam-se no chão sobre um tecido estendido por Rita. A professora senta-se junto com elas, trazendo um livro nas mãos e começa: “Bom dia povo! Vocês já sabem o que é ‘povo’?”. Uma criança responde: “O POLVO!”. Rita, então, explica que são palavras diferentes, que “polvo” é um animal marinho. Uma das crianças pergunta sobre o livro: “De novo esse?”. A docente, em um tom de voz ameno, observa: “De novo não! Ontem nós lemos a história do Douglas”. Depois disso, algumas crianças permanecem sentadas, outras deitam no chão e continuam conversando. Elas comentam sobre o que lancharam no início da manhã, como dormiram etc. A professora escuta-as uma a uma e tece comentários sobre o que foi dito. Um garoto reclama, afirmando que não foi ouvido, com isso, Rita intervém: “O Lucas¹⁰⁸ tá dizendo que não terminou [de falar] ainda. Bora escutar ele!”. (NOTAS DE CAMPO, 22/11/2019).

108 Nome fictício.

A dinâmica ilustrada pelo excerto do diário de campo supracitado aponta que há uma escuta atenta das crianças por parte da docente, que expressa uma experiência de cuidado/educação respeitosa, ética, humanizada (GUIMARÃES, 2011). A organização do espaço e dos sujeitos que o ocupam, da mesma forma, parece comunicar que há uma certa horizontalidade entre a docente e as crianças do agrupamento em questão, conforme pode ser visualizado na Fotografia 25:

Fotografia 25 - Rita e a assistente sentadas com as crianças



Fonte: arquivos de pesquisa.

É interessante ressaltar na Fotografia 25 que a postura dos sujeitos envolvidos na cena, — professora, assistente e crianças —, parece comunicar que o projeto em curso pressupõe relações interpessoais aproximadas, que há uma troca entre eles, evidenciando que a “organização do espaço exerce forte influência nas atitudes, escolhas e propostas feitas pelas crianças” (p. 97). Apesar disso, é possível perceber que há, ainda, uma centralidade na figura da docente, que é quem segura o livro e também para quem as crianças direcionam o olhar e as suas falas.

O protagonismo da docente é corroborado pela postura da assistente que no cotidiano do agrupamento em questão assumia uma postura de espectadora, mantendo-se à frente, assim como no CEI Henri Wallon, apenas durante as atividades de higiene. Evidencia-se que há uma incompreensão sobre o que é cuidado/educação e o que significa o exercício da docência com crianças bem pequenas no contexto da creche. A dicotomização dessas práticas

implicam numa fragmentação generalizada, pois, conforme assevera Bazílio e Kramer (2003, p. 62) “fragmentando conceitos, fragmentamos e classificamos os profissionais e as práticas que são, sempre, contraditórias, ambivalentes”. Dessa forma, uma concepção compartimentalizada sobre cuidar/educar provoca, portanto, uma série de outras “opções ilusórias” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 62), que significa a pretensa separação entre aspectos que são imbricados. Por exemplo, entre o que é trabalho da professora e o que é da assistente [que são igualmente funções docentes!], entre corpo e mente, entre o que é “pedagógico” e o que não é, dentre outras dicotomias instauradas na área da educação.

Essas concepções sustentam o que é vivenciado no cotidiano da instituição de educação infantil com as crianças bem pequenas, logo, no tipo de experiência que é proposto e como estas são planejadas, registradas e visibilizadas [ou não!], nos materiais que são oferecidos a essas crianças, no modo como são organizados os espaços em que elas se encontram e, sobretudo, implicam no modo como elas são vistas, na *imagem de criança*.

Exercer a profissão professor com sujeitos da primeiríssima infância implica uma série de especificidades às práticas desses profissionais, com relação, por exemplo, ao planejamento (OSTETTO, 2000), que tem as crianças como o centro, ao registro e à avaliação, que buscam visibilizar e acompanhar os processos vivenciados. Tais especificidades decorrem das características do público-alvo dessa etapa da educação, como o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem e, também, às individualidades dessa faixa etária, como a vulnerabilidade e a globalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Ser professora de crianças bem pequenas consiste, sobretudo, em construir aprendizagens no cotidiano, tendo como mote as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009). Assim, partilho da compreensão de Bazílio e Kramer (2003, p. 60), que explica que o trabalho docente na educação infantil “não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte”.

É possível perceber que, além de uma suposta hierarquia entre “cuidado” e “educação” há, também, uma diferenciação entre o trabalho da professora e o da assistente. Apesar de ambas exercerem trabalho docente, há especificidades que reforçam, teoricamente, uma escala de relevância entre as ações praticadas por cada uma delas, na qual o que é ligado ao corpo ocupa uma posição subalterna, demarcando, assim, uma *fração de classes* (BOURDIEU, 2007) entre essas profissionais.

Além da profissão e da remuneração, outros aspectos reforçam os critérios de exclusão e de seleção de uma determinada classe, como:

[...] um conjunto de características auxiliares que, a título de exigências tácitas, podem funcionar como princípios reais de seleção ou exclusão sem nunca serem formalmente enunciados – esse é o caso, por exemplo, da filiação étnica ou do gênero; com efeito, inúmeros critérios oficiais servem de máscara a critérios dissimulados, de modo que o fato de exigir determinado diploma pode ser a maneira de exigir, efetivamente, determinada origem social (BOURDIEU, 2007, p. 97).

Desse modo, pode-se afirmar que as características que distanciam e hierarquizam assistentes e professoras são múltiplas, desde o nome da profissão, a diferença salarial e a formação exigida para cada cargo até às diferenças de responsabilidades entre elas, em que uma “cuida” e a outra “educa”.

Essa tentativa de negar o cuidado, partindo da premissa de que se trata de algo ligado apenas ao corpo e, portanto, menos importante, que dispensa, por exemplo, tempo para planejá-lo e uma formação específica para quem o promove, é apontado por Bazílio e Kramer (2003), como um resquício da configuração de uma sociedade escravagista, conforme explica:

[...] só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida — alimentação, higiene —, seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos — expressão máxima da desigualdade —, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas **duas instâncias da educação** e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 78, grifos da autora).

É possível compreender, então, que essa compreensão dicotomizada entre cuidar/educar parece estar atrelada, também, a um sistema mais amplo, — o macrossistema —, (BRONFENBRENNER, 1996) que está para além do contexto do CEI e dos elementos que o envolvem, como as concepções docentes e as relações estabelecidas entre as profissionais responsáveis pelo agrupamento. O macrossistema se refere aos padrões existentes entre os demais sistemas, às compreensões veladas que os regem. No contexto desta pesquisa este nível revela, principalmente, a marginalização das crianças bem pequenas, que têm os seus direitos ao cuidado/educação de qualidade desrespeitados, a desvalorização das tarefas ligadas ao corpo e, por conseguinte, das professoras [e das assistentes!] da educação infantil.

Diante das análises das concepções docentes sobre o cuidar/educar, evidencia-se que há uma diversidade de elementos e dimensões (EMILIANI; MOLINARI, 1998) que expressam o entendimento dessas profissionais sobre tais práticas, como a organização dos

espaços e dos tempos, as suas falas, as relações interpessoais estabelecidas etc. Na corporeidade das ações, então, há uma variedade de facetas e de influências que as afetam, em decorrência dos contextos e dos sistemas em que os sujeitos encontram-se inseridos. Em um nível mais interno, o mesossistema, que abrange as interconexões ou inter-relações entre os sujeitos e os outros ambientes (BRONFENBRENNER, 1996) que, neste caso, especificamente, se refere às relações com as instituições de formação inicial universitária. Assim, questiona-se: de que forma as vivências propiciadas nesse nível influenciam práticas de cuidado/educação no contexto da creche? Tal questionamento alicerçou a construção da pergunta que deu origem ao segundo objetivo específico desta pesquisa, a ser focado no subtópico a seguir, qual seja: que saberes, oriundos da formação universitária, são mobilizados pelas professoras de creche nas práticas de cuidado/educação?

6.2 “Porque teoria é fácil, bebê...”: os saberes docentes mobilizados nas práticas de cuidado/educação

Os saberes, compreendidos neste trabalho, conforme dito anteriormente na seção 1.1, podem ser amplos ou específicos (CRUZ, 1996), de modo que os saberes amplos se referem aos conhecimentos sobre as crianças e o desenvolvimento infantil, sobre os contextos em que esses sujeitos se encontram, as suas singularidades etc., e os saberes específicos se referem diretamente àqueles oriundos da prática diária, englobando, por exemplo, a organização dos espaços, dos materiais e dos tempos, o planejamento etc.

Para responder a questão norteadora a qual se propõe esta seção do capítulo seis, qual seja, — que saberes, oriundos da formação universitária, são mobilizados pelas professoras de creche nas práticas de cuidado/educação? —, foram utilizados os dados construídos, principalmente, a partir das entrevistas de explicitação e das sessões de autoscopia realizadas com as docentes participantes da pesquisa.

Para além dos saberes oriundos da formação universitária, foram percebidas mobilizações de conhecimentos advindos de outras vivências como, por exemplo, do próprio trabalho de professoras dos agrupamentos investigados, da maternidade etc. Além disso, também foram visibilizadas as influências de outros meios, como a internet e a televisão.

Assim, foram construídas três categorias de saberes, são elas: I) saberes da experiência; II) saberes da formação universitária e III) saberes do cotidiano. Essas categorias, construídas a partir da identificação de elementos comuns nos saberes mobilizados pelas professoras participantes da pesquisa, visibilizam que, em suas práticas de cuidado/educação,

há diferentes influências que precisam ser postas em relevo, para que haja uma compreensão mais aprofundada sobre o cotidiano nos CEI's e, além disso, para que sejam delineados elementos importantes para o entendimento da influência da formação universitária para o exercício da docência com as crianças bem pequenas.

É importante ressaltar, porém, que a construção das categorias evidenciadas anteriormente não significa, necessariamente, que determinado saber está atrelado a uma única vivência. Ao contrário disso, há uma indefinição de limites entre eles. A citar como exemplo, a construção da *imagem de criança*¹⁰⁹. Essa compreensão, apesar de ser alvo de estudo na formação inicial universitária, é apreendida e interpretada pelas docentes com base, também, em suas vivências pessoais nos contextos familiares, em seus percursos como estudantes etc. Por essa razão, há fronteiras fluidas entre os saberes evidenciados neste subtópico, porém, fez-se a opção teórico-metodológica de organizá-los em categorias visando uma melhor compreensão por parte do leitor.

Os **saberes da experiência** se referem àqueles conhecimentos construídos pelas docentes em seus percursos pessoais, antes, durante e/ou depois do início da formação universitária. Estão incluídos nessa categoria acontecimentos marcantes para as docentes, que repercutiram no que é mobilizado hoje por elas no exercício da docência na instituição de educação infantil, por exemplo, a experiência da maternidade, as relações interpessoais estabelecidas, dentre outras vivências. Libâneo e Pimenta (1999), utiliza a expressão “saberes da experiência”, para se referir a duas categorias distintas: a primeira, relacionada ao percurso estudantil, e a segunda relacionada ao exercício do trabalho docente. Nesta dissertação, porém, utiliza-se a mesma expressão para fazer referência, sobretudo, às trajetórias individuais.

Os **saberes da formação universitária** são aqueles construídos, provavelmente, durante o percurso acadêmico no Curso de Pedagogia da FACED-UFC. É importante ressaltar, porém, que consideram-se, nesta categoria, as diferentes vivências proporcionadas pelo curso em questão. Assim, para além dos componentes curriculares, estão incluídas, aqui, também as relações entre os pares estabelecidas em virtude da academia e outras atividades experienciadas pelas docentes durante a formação, como estágio, grupos de estudo, palestras, fóruns etc. Pimenta (1999) intitula essa categoria como “saberes das disciplinas e saberes da formação profissional”, porém, a autora inclui nessa definição os saberes decorrentes do exercício da docência, que são entendidos neste trabalho como **saberes cotidianos**.

109 Sobre a definição de *imagem de criança*, compartilho da compreensão malaguzziana, que aponta que a criança é “rica de potencial, forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e às outras crianças (MALAGUZZI, 1993, p. 10).

Os **saberes do cotidiano** consistem naqueles construídos no trabalho pedagógico cotidiano, ou seja, se referem às elaborações realizadas pelas professoras no exercício da docência com as crianças bem pequenas. Tal definição aproxima-se do que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram como o segundo nível dos “saberes da experiência”. Para os autores, nessa categoria de saber, há um primeiro nível que se refere aos saberes dos alunos, enquanto ocupam o papel de futuros docentes. No segundo nível, estão presentes os saberes da experiência construídos no trabalho pedagógico.

Nesta categoria de saberes cotidianos são visibilizados, também, os saberes advindos de outras vivências, como a formação universitária, que são ressignificados no cotidiano, assumindo, assim, uma nova organização. Libâneo e Pimenta (1999) aponta uma concepção semelhante com relação aos saberes denominados “necessários ao ensino” que, segundo a autora, são construídos “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 29).

Sobre os saberes da experiência, Clarice atribuiu à maternidade o fato de ter uma compreensão diferenciada sobre o trabalho docente na educação infantil, apontando, inclusive, que as professoras que não têm filhos entendem e praticam o cuidado/educação de outra forma. Essa construção da professora, conforme alerta Falk (2016, p. 21), precisa ser refletida, pois:

a relação educador-criança se distingue pelas características essenciais da relação mãe-criança (...) Para a educação das crianças, que não são seus filhos, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas requer uma competência especial, um controle e supervisão continuada. Exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e instintiva, é perigoso. (...) o educador tem que ser consciente de que é um profissional e ter muito claro que não está educando o seu filhinho.

Ao comentar as estratégias utilizadas por ela e os saberes que embasam-nas, Clarice apontou que em alguns momentos, como o banho e a troca de roupas, a criança precisa estar “o mais quieta possível [...] *porque teoria é fácil, bebê...*” (PROFESSORA CLARICE, GRIFOS DA AUTORA). Para manter esse controle dos corpos, foram observados o uso frequente da TV, a punição da “cadeira da bobeira”, tratada no capítulo 5, “Os contextos investigados”, entre outros.

Ao passo em que a docente distancia-se dos saberes oriundos da formação universitária, classificados por ela como “teoria”, aproxima-se, intimamente, de sua experiência doméstica. Foi possível perceber uma “colagem” entre o seu papel de mãe e o de professora, conforme pode ser visualizado no trecho de fala a seguir: “eu faço isso com as minhas filhas. Eu sempre fiz de tirar coisa. Tipo: “Ah, vai ficar sem... vai ficar sem o

celular!”. Castigo assim de tá sentado na cadeirinha não me lembro, eu lembro de tirar coisas. “Ah... ajuda a mamãe!” Eu sempre faço isso” (PROFESSORA CLARICE). Arce (2001) explica que, historicamente, há uma impregnação do “mito da maternidade”, que atrela a figura feminina ao trabalho doméstico e ao exercício do papel de “educadora nata”, compreensão essa claramente assumida por Clarice em sua fala e no cotidiano pedagógico.

Além da maternidade, outros suportes foram evidenciados como embaixadores das práticas de cuidado/educação na creche, como é o caso da internet, especificamente, os grupos de professoras existentes nas redes sociais. Segundo Clarice, esse espaço é utilizado por ela como fonte de pesquisa:

às vezes eu vou pro grupo [do Facebook], tenho uma ideia e boto: “o que que eu faço com isso aqui... isso aqui”. Por exemplo: “como trabalhar a cor amarela com criança da educação infantil sem ser metódico”. Aí me aparecem opções, né? Aí eu fui estudar o girassol... do girassol a gente trabalhou a cor do girassol que é amarelo, tem a folha que é verde, né?” (PROFESSORA CLARICE).

A possibilidade de busca na internet favorece, claramente, a “industrialização da experiência de pensamento” (LEVY, 1999, p. 31), ou seja, a difusão de atividades prontas, que são amplamente divulgadas e replicadas pelas docentes que, quando descontextualizadas, acabam fazendo com que as professoras assumam um papel de executoras.

Para além da internet, a televisão também foi apontada como um meio influenciador das práticas de cuidado/educação na creche. Durante a entrevista de explicitação, ao ser indagada, por exemplo, a respeito do uso da “cadeira da bobeira”, Clarice explicou que aderiu a essa ação por influência do programa televisivo chamado “Super Nanny”¹¹⁰. A docente afirmou que considera necessário fazer uso de tal estratégia, pois é “um momento pra ela [a criança] perceber que fez uma coisa errada”, com isso, “fica afastada do grupo porque não tá sabendo conviver em sociedade” (PROFESSORA CLARICE).

Os saberes da formação universitária mobilizados pela professora Rita revelaram uma compreensão de criança plural, com especificidades próprias da faixa etária e, também, com singularidades que as diferenciam entre si. Por essa razão, explicou que para exercer a docência na educação infantil se faz necessário apropriar-se dessas características da(s) infância(s):

Ela [a professora da educação infantil] precisa saber quem é o público dela, ela tá... uma professora de creche, ela tem que saber quem é a criança... como é uma criança... o que é ser criança... como é o desenvolvimento da criança... cada

¹¹⁰ “Super Nanny” é um programa originalmente televisionado na Inglaterra e adaptado para outros países, como o Brasil. Trata-se de uma babá que visita as residências e desenvolve uma série de ações de disciplinamento das crianças por certo período. Estão presentes no referido programa diversas ações punitivas, por exemplo, o “cantinho do pensamento”, um quadro de faltas e abonos decorrentes dos comportamentos das crianças etc.

criança ela vai ter uma diferença entre si, da outra... nenhuma criança é igual... ela [a professora] precisa ter os conhecimentos de desenvolvimento infantil, do que é ser criança em resumo (PROFESSORA RITA).

É possível compreender, a partir do excerto de fala da professora Rita, destacado anteriormente, que a docente admite que a *imagem de criança* e o entendimento sobre o desenvolvimento infantil são pontos cruciais para o exercício da prática docente. A perspectiva malaguzziana (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) sobre as relações e as aprendizagens na/da primeira infância aponta que “a forma como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que elas aprendem” (p. 61). Ou seja, quando vistas e apoiadas a se perceberem como sujeitos potentes, co-participantes do processo de construção dos conhecimentos, as crianças ampliam seus interesses e manifestam, portanto, um papel ativo.

Para as práticas de cuidado/educação evidencia-se a relevância dessa implicação de Rita com as especificidades da primeira infância, já que: “cuidar envolve uma habilidade técnica, mas também e especialmente uma *qualidade relacional*, uma disponibilidade para as relações interpessoais” (GUIMARÃES, 2011, p. 45, grifos da autora). Associa-se essa qualidade relacional à postura da referida docente de atribuir a imprescindibilidade do olhar sobre esses sujeitos para compreender “o que é ser criança” (PROFESSORA RITA), o que presume uma disponibilidade de deslocar-se de si para ir ao encontro do outro, para captar como este vê o mundo, como aprende, como se desenvolve etc.

Foi possível perceber que esse saber a respeito das crianças bem pequenas, das singularidades inerentes a essa faixa etária e da disponibilidade de ver e ouvir o outro, foi mobilizado pela referida docente em diferentes momentos durante as suas práticas no cotidiano do agrupamento observado. Em uma das sessões de observação, por exemplo, uma das crianças, no início da manhã, entrou na sala de atividades chorando bastante e sentou-se ao chão, afastado do grupo. A docente não se aproximou imediatamente, aguardou e alguns momentos depois, abaixou-se à altura do menino e o acalmou. Ao ser indagada, na ocasião da entrevista de explicitação sobre a postura adotada nesta situação, explicou:

eu não posso chegar na pessoa nervosa e pedir calma pra ela... ela tem que se acalmar e eu vou conversar com ela, e eu percebi que o João era assim... ele precisava do momento dele... ele precisava chorar, ele tava frustrado... é que eu fico pensando se fosse eu... eu tento me colocar no lugar... se fosse eu precisava chorar, eu não ia gostar da minha frustração, ele também não gosta, mas bola pra frente e assim eu jogo com o João (PROFESSORA RITA).

É possível perceber no trecho de fala supracitado que, além de uma escuta e um olhar atento, há uma compreensão, por parte de Rita, de que as crianças são sujeitos plurais, dotados de subjetividade que, assim como os adultos, também têm frustrações, incômodos e

tristezas, sendo necessário, por isso, oportunizar a manifestação da expressão dos sentimentos, que precisam ser acolhidos de forma positiva. Sobre essa postura da professora, é válido enfatizar, consoante Boff (2000, p. 41) que:

Cuidar significa entreter uma relação amorosa com a realidade e com cada ser da criação. E investir coração, afeto e subjetividade. As coisas são mais que coisas que podemos usar. São valores que podemos apreciar, são símbolos que podemos decifrar. Cuidar significa envolver-se com as pessoas e as coisas, dar-lhes atenção, colocar-se junto delas, senti-las dentro do coração, entrar em comunhão com elas, valorizá-las e compreendê-las em sua interioridade. Tudo de que cuidamos também amamos. E tudo que amamos também cuidamos. Pelo fato de nos ligarmos afetivamente com as pessoas e as coisas nos preocupamos com elas e sentimos responsabilidade por elas.

É possível compreender, assim, que Rita apresenta uma postura afetuosa, implicada, empática, que busca *olhar pelos olhos do outro* para compreendê-lo e acolhê-lo. Todavia, de encontro a importância desse acolhimento, dessa postura de investimento no outro:

Na prática diária, muitas vezes conturbada pela demanda incessante de diferentes necessidades, eles [professores(a)s] têm que decidir entre fazer isso ou aquilo, entre atender uns ou outros, entre o individual e o coletivo, entre aquele que chora e aquele que brinca, entre aquele que se acomoda ao proposto e aquele que resiste (BATISTA, 1998, p. 99, grifos da autora).

Diante dessas escolhas, entre o individual e o coletivo, entre o acolhimento e a brincadeira etc., Clarice, por seu turno, demonstrou embasar suas práticas de cuidado/educação na compreensão de que as crianças bem pequenas, desde a mais tenra idade, com a entrada numa instituição de educação infantil, devem ser submetidas a uma série de castrações, dando-se início, assim, ao disciplinamento dos corpos. Nessa perspectiva, a docente explicou que se faz necessário explicar às crianças, por exemplo: “não, ‘aquilo’ não vai ser agora, na hora que você quer ‘aquilo’, vai ser em outro momento... agora nós vamos fazer uma atividade... não... mas, **você vai fazer porque todo mundo vai fazer!**” (PROFESSORA CLARICE, grifos da autora).

No trecho de fala destacado, a docente explicita a adesão a uma Pedagogia Transmissiva que, conforme assevera Fochi (2019, p. 309), é “simplista, homogênea e previsível”, ou seja, fita as crianças a partir de uma métrica única, de modo que a *atenção às individualidades* (CAVALHEIRO; DRECHSLER; FOCHI, 2016) é desconsiderada em detrimento à padronização dos sujeitos, que são deslocados do centro do planejamento curricular. A valorização da identidade das crianças no contexto de uma instituição de educação infantil se faz necessária e relevante, pois, com isso, há a construção do sentimento

de pertencimento, autoconfiança e participação no cotidiano (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A professora demarca, ainda, o seu papel, explicitando que “não é ser mãe, tem que ser professora”, ao indagada sobre a diferença entre os dois, Clarice recorreu à afetividade, pois, “ela [a professora] pode cuidar, pode educar, pode gostar, mas ela não ama. Eu não amo os meus alunos, eu amo as minhas filhas” (PROFESSORA CLARICE). Dois aspectos chamam a atenção nesse excerto de fala. Primeiramente, a precária diferenciação entre o papel de mãe e o de professora, reforçando a ideia de que há limites difusos entre ambos. Tal aspecto foi evidenciado na investigação realizada por Cerisara (2002), em seu estudo sobre a identidade das profissionais da educação infantil, conforme explica:

[...] a identidade dos diferentes papéis de mãe-profissional de creche -professora, vivem conflitos relativos à simultaneidade de identidades destes diferentes papéis, assim como percebem uma contaminação das práticas femininas domésticas nas práticas que desenvolvem trabalhando diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, as quais devem ter garantidos seus direitos fundamentais através do desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e educação (p.160).

Compreende-se, então, que em virtude do público-alvo da educação infantil demandar, por parte das docentes, o exercício de práticas de atenção pessoal¹¹¹, é estabelecida uma proximidade e, por conseguinte, um conflito entre as identidades das mulheres-mães e das mulheres-professoras, o que torna-se ainda mais tênue na perspectiva de Clarice, que exerce ambos os papéis, mesmo que em contextos bem distintos (o público – a instituição em que trabalha e o privado – a residência onde mora com a sua família). Para diferenciar as funções assumidas, a professora investigada se vale do amor [ou da falta dele!], para explicar os limites entre as práticas domésticas e as práticas docentes.

Nesse sentido, Freire (1993), na Quarta Carta do livro “Professora sim, tia não”, que trata das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho das professoras, disserta acerca da amorosidade, que “sem a qual seu trabalho [da professora] perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (p. 57). O “amor brigão” (FREIRE, 1993, p. 57) é uma das qualidades que precisa ser construída e mobilizada pelas docentes, possibilitando que elas assumam, permanentemente, uma postura empenhada e comprometida com a busca pela garantia dos seus direitos e das crianças. Para o autor, este “amor” ou essa forma de “amar armada, de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar, é indispensável ao educador e precisa de ser aprendida e vivida por nós” (FREIRE, 1993, p. 57).

111 David e Appel (2010), embasados pela perspectiva pikleriana, definem práticas de atenção pessoal como aquelas relacionadas, especificamente, aos momentos de banho, alimentação, repouso e higiene.

Especificamente, com relação ao cotidiano nas instituições de educação infantil e às práticas de cuidado/educação, Pikler (1940) aponta que os momentos de atenção pessoal são de grande importância, constituem-se em espaço privilegiado para a relação de troca, entre a professora e a criança, o que favorece a construção da consciência de si e do outro, da segurança afetiva e do desenvolvimento da autonomia. Assim, as trocas afetivas também incluem uma dimensão “pedagógica”, portanto, são indispensáveis trabalho docente com crianças bem pequenas, pois, “o pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças, perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir.” (OSTETTO, 1997, p. 7).

De modo contrário à compreensão de Clarice, Rita demonstra compreender que, em seu trabalho como professora de crianças bem pequenas, o afeto é um aspecto primordial:

O professor de educação infantil... ele precisa... quando se fala do papel, eu penso muito em como ele pode... em como ele pode atuar. É... o afeto... o afeto eu acho que é o principal... o afeto... você saber conversar, você ter aquele momento com a criança. Saber do cuidado, saber do... como cuidar dessa criança, saber escutá-la: esses são os papéis de um professor da educação infantil (PROFESSORA RITA).

Em seu fazer pedagógico, Rita evidenciou a mobilização desses saberes da formação universitária, sobretudo, nos momentos de rodas de conversa, durante as leituras e as contações de histórias e, também, durante as atividades de atenção pessoal. Um exemplo de situação que indica a mobilização dessa categoria de saberes pode ser conferido em uma das sessões de observação, na ocasião em que um menino se recusou a almoçar. Inicialmente, a professora acatou o seu desejo e convidou o garoto para auxiliá-la, entregando as escovas de dentes das outras crianças, organizando os lençóis para o momento do repouso etc., enquanto o restante do grupo se encontrava no refeitório. Passado algum tempo, quando toda a turma já havia retornado para a sala de atividades, ela voltou a indagá-lo se gostaria de ir almoçar. O menino, então, acenou positivamente com a cabeça e dirigiu-se ao refeitório.

No momento da entrevista de explicitação, tal situação foi resgatada e a docente explicitou que não o mandou almoçar, ao invés disso, indagou se ele gostaria, pois:

Talvez ele não gostasse de alguém mandando... de alguém mandando nele... de alguém dizendo que ele estava fazendo algo errado... Nem eu gosto... nem nós adultos gostamos dessa ação. Eu parei... eu parei quando eu podia e eu tinha o momento de conversar com ele... Ele tava calmo, ele respondia pra mim: “não vou fazer mais isso”. “Vamos conversar” — eu tentava. Sucesso em todas as vezes eu não tinha não, mas do que eu conheci o Alberto do início do ano e, de como ele tá indo embora no final do ano, ele teve um progresso em relação à socialização muito grande (PROFESSORA RITA).

Nesse excerto de fala destacado, é possível compreender que há uma implicação por parte da docente, um movimento de empatia e, sobretudo, uma postura democrática

(FREIRE, 1993), demonstrando respeito à liberdade e à singularidade da criança, que apesar de fazer parte de um coletivo, tem ritmos, necessidades, interesses e demandas individuais.

Ao se referirem, especificamente, à formação universitária, as docentes apresentaram visões distintas sobre os saberes propiciados pelas vivências no contexto acadêmico. Clarice explicou que há um distanciamento entre o seu fazer docente e o que foi estudado no Curso de Pedagogia da FAGED-UFC, conforme aponta: “tá longe da minha vida esse contexto acadêmico. Eu nem sabia que existia isso de higiene e de cuidados na creche da prefeitura” (PROFESSORA CLARICE). Desse modo, evidencia-se, claramente, que há uma incompreensão sobre o seu papel como professora de crianças bem pequenas, de tal modo que se admite a desconsideração das práticas de atenção pessoal.

Rita, ao comentar sobre a sua formação inicial universitária, enfatizou que foi relevante para a construção de saberes sobre as crianças, sobretudo, acerca da necessidade de ter um olhar sensível para elas. A docente assumiu, ainda, que em suas práticas esse aspecto era desconsiderado:

Tanto a formação [universitária] da graduação como a formação atual [continuada] da prefeitura fala sobre o olhar sensível da criança, e eu tava... eu não tava tendo um olhar sensível pra roda de conversa. Eu me percebi nisso em alguns erros meus, como da mesma forma que eu passei a refletir mais sobre porque eu tenho que tá produzindo tanto. Por que eu não foco mais nas experiências das crianças? Nas experiências em si que elas possam viver, que elas possam ter o direito de ir lá... pegar... mexer... Por que eu não dou esse direito a elas? Isso [a formação] me ajuda muito” (PROFESSORA RITA).

No substrato de fala destacado, Rita admitiu uma relação conflituosa entre os saberes da formação universitária e os saberes do cotidiano, de forma que os primeiros, a priori, parecem ser postos em segundo plano, o que foi percebido pela própria docente ao refletir sobre o seu cotidiano.

Sobre os saberes cotidianos, as duas docentes convergiram quanto à compreensão de que o seu trabalho docente é diferente do que é exercido nas demais etapas da educação básica por ter como público-alvo bebês e crianças bem pequenas, que demandam uma série de ações específicas relacionados ao cuidado/educação. No entanto, com relação a essas práticas, há uma incongruência entre as concepções mobilizadas por Rita e por Clarice, conforme pode ser observado nos trechos de fala a seguir:

É diferente [o trabalho docente na educação infantil] porque a criança pequena... não deveria ser, mas eu acho que a criança pequena... Eu tenho *um cuidado muito maior, uma escuta muito mais sensível*, eu tento não falar alto, não deveria falar alto com nenhuma outra criança, mas a conversa com ela... o cuidado... o cuidado em si com a criança pequena é muito maior... ele é muito maior. É cuidado desde você escutar, em ter atenção, quando ela chamar você tá ali pra escutar, ter o cuidado. Porque tudo pra ela é novo, é tudo muito novo. A criança que tá lá no fundamental deve ter passado pelo infantil quatro, que é obrigatório, pelo Infantil 5, aí ela vai se

acostumando, vai se habituando. [...] é tudo muito novo, elas não têm noção de coletivo ainda, não tem noção de cuidado com o corpo porque a mãe faz tudo. É o cuidado. Eu acho que a diferença é o cuidado... é o cuidado. Mas é o cuidado educando. Eu tenho que cuidar dela, mas eu vou orientar ela a... ela vai aprender a se cuidar também (PROFESSORA RITA, grifos da autora)

Do fundamental pra cá eu vi muita diferença. No fundamental as crianças são agitadas demais e falam muito e respondem você, sabe? É muito assim: em cima da bucha. “Não é não, tia!”. E você não para de falar um minuto... um minuto. *Aqui na creche você dá pra você ficar ali calado um minutinho, né? Você pode só fazer “fulano”.* [No ensino] Fundamental não, fundamental toda hora você tem que tá falando. Acaba uma coisa você tem que ter outra coisa em cima. Eu acho muito mais fácil do que fundamental a creche... mais leve. Tem os intervalos de sono... é uma rotina que você se aproxima mais da criança, como um dia inteiro de vida dela [da criança], entendeu? Ela come... ela dorme... ela toma banho... você troca a fralda dela...(PROFESSORA CLARICE, GRIFOS DA AUTORA)

A partir dos substratos de fala destacados, enfatiza-se a importância de refletir sobre a necessidade humana de cuidado, que é essencial em todas as etapas de sua vida, entretanto, é nos primeiros anos que se faz ainda mais acentuada e precisa ser atendida por uma questão vital, para que seja garantida a sobrevivência das crianças bem pequenas. Conforme Gomes (2004, p.79):

As crianças menores de 05 anos necessitam de cuidado natural constantemente, pois ainda, não possuem condições para, por si só, desenvolver sua própria higiene, a ida ao banheiro, o banho, a troca de fraldas, troca de roupas, calçados, a limpeza adequada das mãos para comer, o dar de comer nas horas corretas, o direcionamento ao caminhar na rua, a atenção para não se machucar, o cuidado para uso de remédios quando necessário, o cuidado com a saúde para não adoecer, entre outros cuidados naturais que as crianças pequenas exigem.

Dessa forma, compreende-se que tal necessidade, “o cuidar, de si e dos outros, autocuidado ou cuidado com os que nos rodeiam, cola-se e é **inerente à nossa condição de humanos**” (QUEIRÓS, 2015, p.145, grifos da autora).

Nos trechos de falas supracitados são visibilizadas duas compreensões opostas sobre as práticas de cuidado/educação e sobre a docência com as crianças bem pequenas. Ao tempo em que Rita delinea a especificidade do seu trabalho pela latente necessidade de manter-se ainda mais próxima das crianças, escutando-as atentamente, cuidando/educando e incentivando o autocuidado, Clarice caracteriza o seu trabalho como “mais leve” por possibilitar um distanciamento maior das crianças, com a menor necessidade de estabelecer trocas verbais e com as atividades de atenção pessoal, que parecem ser tidos por ela como “intervalos”, tempos livres das [e não para as] crianças.

Além disso, em sua fala, quando a professora aponta: “*Aqui na creche você dá pra você ficar ali calado um minutinho, né? Você pode só fazer “fulano”*” (PROFESSORA CLARICE), há uma incongruência com a concepção foucaultiana de cuidado de si, pois, conforme Freitas explica (2010, p. 19), o referido autor compreende “o cuidado de si como o

princípio formativo por excelência de resistência ativa aos processos normalizadores (sejam disciplinares ou biopolíticos) que consistem no assujeitamento do sujeito a determinações identitárias específicas”.

No cotidiano pedagógico também foram percebidas, por parte das duas professoras, mobilizações de saberes replicados de seus pares, revelando que “as trocas entre os pares favorecem a construção da identidade” (GOMES, 2016. p. 140).

Uma das mobilizações realizadas por Clarice foi o caso do uso da TV, fortemente presente na rotina do CEI Henri Wallon, conforme explicitado no subtópico 5.2. Segundo ela, a adesão a esse recurso deu-se pelo fato de que as demais professoras da instituição também utilizavam o mesmo e “quando você chega [no CEI], você não sabe muita coisa, e a prática fez ver que realmente funciona, no que a gente precisa naquele momento” (PROFESSORA CLARICE). A necessidade apontada por ela, parece se referir à demanda de manter as crianças “o mais quietas possível”, o que é propiciado pela programação escolhida pela docente, que cumpre a função de disciplinamento (ARBOLEYA, 2013).

A relação com a assistente também foi descrita por Clarice como um alicerce para as suas práticas. Conforme explica, ao ingressar no CEI em questão, ela não tinha a compreensão de que seu papel enquanto docente era, também, exercer práticas de atenção pessoal junto às crianças, o que foi “compreendido”¹¹² apenas com a contribuição da assistente, o que evidencia que “face à desorientação oficial, a escola se constitui no espaço privilegiado onde essas orientações são buscadas e os pares, os formadores mais próximos” (MICARELLO, 2006, p. 95).

Do mesmo modo que Clarice, Rita também admitiu que mobiliza em suas práticas saberes advindos das observações de seus pares e do próprio trabalho pedagógico, afirmando que a prática lhe ensinou, num movimento de retroalimentação, o “fazer-fazendo” (MARTINS FILHO, 2020). Todavia, a docente elucida que as estratégias utilizadas por ela diferenciam-se de um agrupamento para o outro, pois, “cada criança é individual” e acrescenta, ainda, que “as crianças não são do mesmo jeito que são no primeiro semestre, então a mudança do comportamento delas vai fazendo com que eu mude a minha ação também” (PROFESSORA RITA). Diante disso, faz-se necessário ressaltar que essa atenção às minúcias do cotidiano e a disponibilidade para (des)construir práticas é algo essencial para que seja dado o significado às vivências proporcionadas na instituição de educação infantil (MARTINS FILHO, 2020).

112 Utilizam-se aspas aqui pelo fato de que, apesar de afirmar que construiu tal compreensão, a docente, em outro momento, afirmou que as práticas de atenção pessoal não são parte do seu papel como professora.

Foram percebidos, também, saberes mobilizados pelas docentes que foram ressignificados e/ou que são conflituosos com o que é vivenciado no cotidiano da creche, assim como explica Rita:

Eu tenho uma colega dentro da UFC que ela fez um trabalho de conclusão de curso muito bom... um tema muito bom. Eu não acompanhei até o final, mas ele se chamava assim... é... a cadeira do bobão punição ou... aprendizagem ou punição. Falando sobre a cadeira do bobão que ela é meio Piaget. O trabalho dela foi sobre a questão da punição e a visão de Piaget, porque ela passou um tempo no estágio dela que a professora utilizava a cadeira do bobão e ela percebeu que a cadeira do bobão não... que hoje é a cadeira da bobeira... aqui *eu até uso inclusive... mas eu tento não usar, sabe? Eu tento não me contaminar*. É tanto que se a cadeira do bobão funcionasse de fato, as outras crianças não continuariam repetindo a mesma ação. O que eu observo que as mesmas crianças aqui da creche que sentam naquela cadeira que você viu ali no parque que ficam sem parque que é a cadeira da bobeira... elas repetem a mesma ação até o final do ano são as mesmas crianças. Resolveu? Não!
(PROFESSORA RITA)

Em sua fala, Rita apresenta uma relação conflituosa entre os saberes da formação universitária e os saberes do cotidiano, apontando que há um processo de sofrimento nessa resistência, numa tentativa de “não se contaminar”. Entretanto, acaba se rendendo ao que parece ter aprendido com os seus pares, mesmo não “acreditando” na eficácia de algumas estratégias, como o caso da “cadeira da bobeira”.

Essa divergência entre os saberes que são mobilizados em suas práticas diárias com as crianças bem pequenas também foi apontada por Clarice, todavia, não foi percebida uma postura clara de adesão aos conhecimentos oriundos da academia, ao contrário disso, a professora pareceu assumir a organização já existente como a única possível, conforme explica no excerto a seguir:

Aqui se você não seguir uma rotina a coisa não funciona.. Eu acho lindo Pikler, mas eu não posso esperar que um grupo coma enquanto o outro grupo brinca, enquanto o outro grupo pinta, não dá, tu vê que não dá... tu viu que não dá, né? Então, eu tenho que: “é hora do almoço!”. Os vinte vão pro almoço, que eu tô ali com mais uma pessoa e vinte crianças. Não tem como. (PROFESSORA CLARICE)

Torna-se evidente, então, que no modo como as professoras estão implicadas com o trabalho docente, com as crianças bem pequenas e, sobretudo, com a formação universitária, recaem diferentes influências e diferentes modos de praticar cuidado/educação. Diante disso, questiona-se: o que pensam as professoras sobre a influência da sua formação universitária para as práticas que elas desenvolvem com as crianças bem pequenas? A partir dessa questão norteadora, no subtópico seguinte serão enfocados os dados construídos a partir do terceiro objetivo específico desta pesquisa, qual seja: investigar as perspectivas das professoras sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche.

Dessa forma, nesta seção, foram evidenciadas mobilizações de diferentes saberes, oriundos dos percursos individuais, da formação inicial universitária e do trabalho docente na educação infantil. As análises evidenciaram, também, diferentes influências (vivência da maternidade, mídia televisiva, relação com os pares etc.) e diferentes modos de praticar cuidado/educação, de modo geral, por parte de Rita, concebendo a criança como sujeito plural, dotado de diferentes especificidades, interesses etc., e, por parte de Clarice, concebendo a criança como sujeito que precisa ser disciplinado, que precisa agir sempre no mesmo ritmo dos demais etc. Diante disso, na seção posterior é tomada como foco de análise a percepção das professoras sobre o *status* da formação inicial universitária frente aos saberes mobilizados em suas práticas, ou seja, quais as percepções de Rita e Clarice sobre as influências do curso de Pedagogia para o seu trabalho com as crianças bem pequenas.

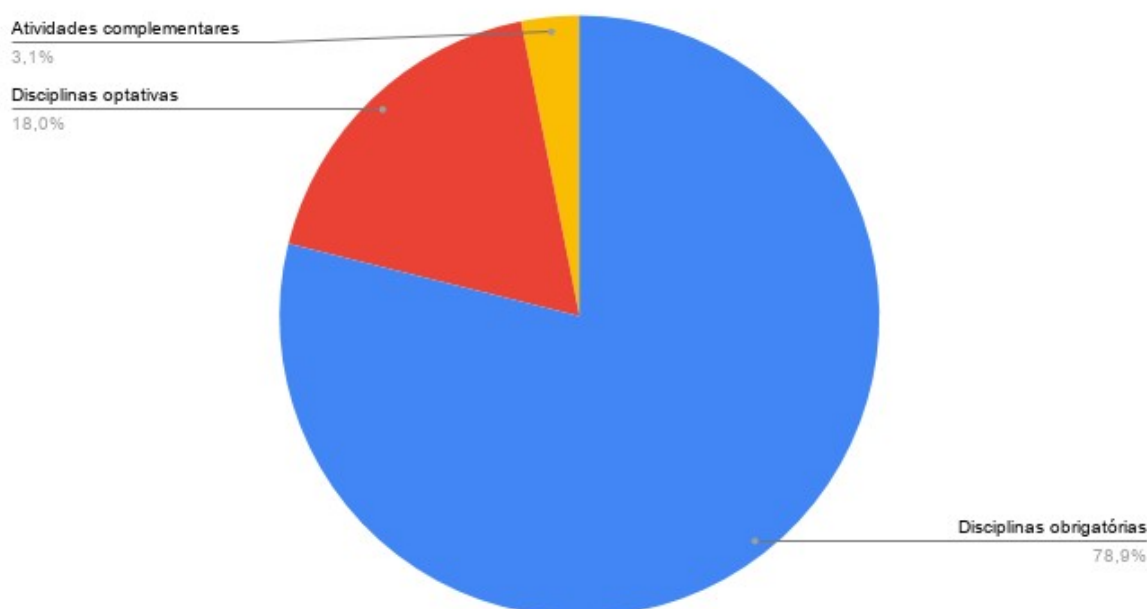
6.3 “Sabe quando você vai passando no automático?”: as percepções docentes acerca das influências da formação universitária

As percepções docentes acerca das influências da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação no contexto da creche foram visibilizadas, principalmente, a partir dos diálogos tecidos nas duas entrevistas realizadas e nas sessões de autoscopia. Considerou-se como relevante e necessária a opção teórico-metodológica de *falar sobre* o curso de Pedagogia, pois, “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (BONDÍA, 2002, p. 21, grifos da autora), assim, ao falar sobre o curso, às suas vivências e impressões, as professoras dão sentido ao que foi vivenciado.

Boff (1999, p. 90) ao referir-se às palavras, completa, ainda, que elas são elementos *grávidos de significados*, nas quais acumulamos “infundáveis experiências, positivas e negativas, experiências de busca, de encontro, de certeza, de perplexidade e de mergulho no Ser”. Ou seja, ao pensar e falar sobre a própria formação, realizando costuras entre esta e as ações de cuidar/educar com as crianças bem pequenas, Clarice e Rita constroem sentidos sobre as suas vivências no curso e sobre o modo como exercem a docência nos agrupamentos de creche investigados. Além disso, “narrativas [docentes sobre sua formação profissional] permitem a reflexão sobre o que não está bem e precisa ser transformado” (OLIVEIRA; MOREIRA, 2014, p.23).

Ambas as docentes apontaram em suas falas as vivências propiciadas pelos componentes curriculares obrigatórios da área da educação infantil — Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Práticas para a Educação Infantil e Estágio em Educação Infantil — como os maiores influenciadores de suas práticas pedagógicas. Ambas as docentes, Rita e Clarice, cursaram Pedagogia na FACED/UFC, na integralização curricular de 2007, do curso diurno. Este, organizado em oito semestres, tem 3.200 horas, das quais 2.524 correspondem às disciplinas obrigatórias, 576 horas referentes às disciplinas optativas e 100 horas de atividades complementares, conforme o gráfico a seguir:

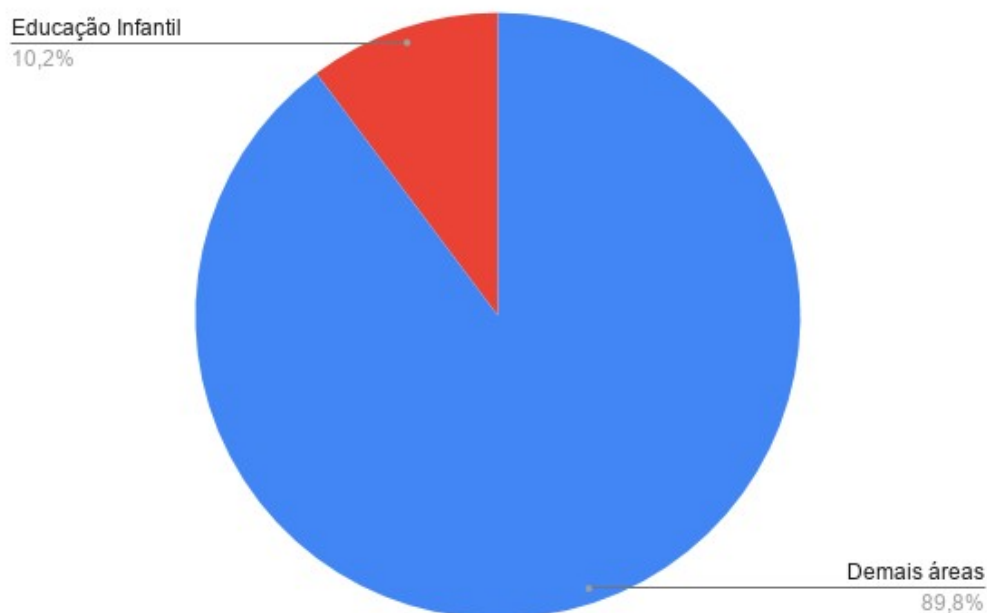
Gráfico 1 - Quantidade geral de horas por componente



Fonte: elaborado pela autora.

As disciplinas obrigatórias que compõem o curso correspondem a 78,9% do total de horas a serem cursadas, conforme observado no gráfico 1. Dentre elas, apenas 288 horas se referem aos componentes curriculares obrigatórios da área da educação infantil supracitados, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Quantidade de horas dos componentes curriculares obrigatórios da área da educação infantil em relação aos demais



Fonte: elaborado pela autora.

Esse percentual de componentes obrigatórios relativos à área da educação infantil, de apenas 10,2%, destacado no Gráfico 2, em comparação aos componentes relacionados às demais áreas, indica que o curso de Pedagogia da FAGED/UFC não prioriza, suficientemente, a formação para a docência com as crianças bem pequenas. Esse dado torna-se bastante preocupante tendo em vista o que é determinado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que, em seu Art. 5º, define que os discentes egressos deverão “compreender, cuidar e educar crianças de **zero a cinco anos**” (BRASIL, 2006, grifos da autora). Esse instrumento legal enfatiza, então, que esse curso de formação inicial universitária *deve* propiciar a construção desses conhecimentos.

Para tanto, mesmo com essa diminuta representatividade da educação infantil no curso de Pedagogia, a atividade de estágio destacou-se, ainda, na fala de uma das professoras investigadas. O estágio em educação, sobretudo, foi registrado por Clarice como fonte de muitas aprendizagens relevantes para o seu trabalho como professora da educação infantil, o que corrobora a ideia de que “o estágio [...] constitui um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência” (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018, p.153), uma vez que “ocupa um lugar fulcral [na formação de professores], no qual cada um se confronta com as suas escolhas pessoais, [...] sobre o tipo de profissional que

deseja ser, sobre as intencionalidades da educação em que pretende intervir” (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018, p.160).

A atividade de Estágio em Educação Infantil, realizada em uma unidade universitária, foi vivenciada por ela em um agrupamento de pré-escola, com crianças de cinco anos de idade. Segundo a docente, a opção por essa instituição foi motivada pelo fato de que havia escutado “maravilhas” sobre o trabalho ali desenvolvido. Ao comentar essa vivência, explicou que esta foi, ao mesmo tempo, boa e ruim, “porque eu vi uma coisa maravilhosa [lá, onde fiz o Estágio] e quando eu cheguei na escola... Eu disse: para tudo, que não é assim!”.

Esta explicação se contrapõe ao que Alves e Gonçalves (1993) denominaram de “lógica Aristotélica”. Segundo esses autores, “de facto, parece haver uma tendência generalizada e frequente em cada um de nós para utilizar uma certa lógica Aristotélica quando nos confrontamos com problemas de conhecimento, o que resulta frequentemente na utilização de raciocínios do tipo "uma coisa só pode ser ou não ser, não há outra hipótese" (ALVES; GONÇALVES, 1993, p. 3).

O desabafo de Clarice parece apontar que ela admitia um certo distanciamento entre as “maravilhas” observadas na unidade universitária e a realidade da instituição em que atua, conforme explica no seguinte excerto da entrevista:

E a gente consegue chegar no nível de lá com o tempo, com a batalha... com a... com as coisas que a gente faz aqui... aqui e em outros lugares, né? **Eu tenho muita inspiração das coisas que eu vivi lá.** [O foco do trabalho] eu acho que é a questão de construir mesmo o conhecimento... de levar a criança como protagonista... de separar... de deixar brincar... entendeu? De deixar BRINCAR! Que eu me lembro muito lá é de ver era essas coisas de ter horta... esse lado mais, mais humano mesmo, de primeiros conhecimentos de mundo... sem ter aquelas coisas de cor... letra... número. Tem também... até porque eu peguei o [agrupamento infantil] V, tinha. Mas tinha todo dia contação de história... tinha atividade de pintura... tinha muita arte... tinha muito tempo nos cantinhos de brincar... cozinha, eles [as crianças] faziam comidinha... eles fizeram baião de dois no dia que a gente tava lá. Muito interessante. Muito. Você sai de lá encantada (PROFESSORA CLARICE, GRIFOS DA AUTORA).

No trecho supracitado, ao comentar que se inspira nas práticas observadas na vivência do estágio, evidencia-se que essa atividade – o Estágio Supervisionado – tem grande importância na formação docente¹¹³. Formosinho (2009), ao discutir essa questão, explica que “a Prática Pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é **iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas** inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (2009, p. 98, grifos da autora). Ou seja, mesmo que já estejam incluídos em contextos educacionais

113 Vale a pena ressaltar que “quanto mais cooperativo for o contexto [onde o Estágio se realiza], maiores e melhores serão os efeitos produzidos” (NIZA, 2009, p.3) na formação dos professores e dos estudantes.

(escola, universidade etc.) desde a mais tenra idade, tendo construído, assim, uma imagem consolidada de aluno e de professor, na vivência “prática” há uma transição, em que os estudantes passam a ser vistos como profissionais, potenciais docentes (FORMOSINHO, 2009).

Nessa vivência - Estágio Supervisionado - são mobilizadas as diversas dimensões necessárias ao perfil docente, tais como a dimensão intelectual (saberes teóricos sobre psicologia, antropologia, didática etc.), a técnica (habilidades de observação, registro etc.), a moral (compromisso cívico) e a relacional (competências para estabelecer relações interpessoais) (FORMOSINHO, 2009). Por essa razão, salienta-se a relevância de assumir, ao longo de toda a formação inicial universitária, a perspectiva dos estudantes de Pedagogia como futuros docentes. Com isso, aproximam-se as vivências do percurso formativo com o que se pretende alcançar na constituição da profissionalidade docente, ou seja, estreita as relações entre a formação inicial e a prática pedagógica, entre a universidade e as instituições de educação infantil.

Tal relação, porém, ainda é, de modo geral, pouco enfocada no curso de graduação, pois “os formadores, por questões estruturais, estatutárias e corporativas da cultura organizacional do ensino superior, tendem a isolar-se das escolas e reforçam as concepções de uma formação predominantemente teórica e designada de aplicação da ciência.” (FORMOSINHO, 2009, p. 122). Desse modo, há uma tendência de distanciamento entre as instituições de ensino superior e básico, conforme discutido no subtópico 4.6 desta dissertação, intitulado “*Aqui não é aquele colorido da faculdade*”: desafios para a definição do lócus e dos sujeitos da pesquisa, quando uma professora assevera que o “colorido do CEI não é o da Faculdade”, explicitando uma antagonização entre os espaços de formação docente e de atuação profissional. Todavia, como assevera Broering (2008, p.1), “esse encontro [entre a instituição de educação infantil e a universidade] precisa ser mediado entre aqueles que coordenam as ações “de lá [na creche e/ou na pré-escola] e de cá [na universidade]” e os grupos (estagiárias e profissionais da creche), no sentido de aprimorar a qualidade de diálogo, as práticas de estágio e pedagógica com as crianças”.

Ao contrário de Clarice, Rita enfocou as contribuições proporcionadas pelas disciplinas obrigatórias cursadas por ela que eram relacionadas à educação infantil, conforme o excerto a seguir:

Eu lembro nas disciplinas de Educação Infantil que a gente falava muito desses momentos de cuidado com a criança... que era o sono, o banho. Porque a criança num vai dormir na hora que a gente quer, é fisiológico, o sono é fisiológico. As necessidades são fisiológicas. Na hora de fazer xixi eu não vou levar o grupo todo pra fazer xixi, nem todos vão fazer xixi na mesma hora, e isso eu aprendi. Da mesma

forma que a gente tem as nossas necessidades, da criança não é diferente. Então, é um aprendizado dentro da minha formação. *O momento do sono também, que nem todo mundo vai dormir na mesma hora, e nesse tempo de espera eu tinha que fazer alguma... eu tinha que construir uma estratégia com o Lucas, porque o Lucas ia ter um tempo de espera muito grande e eu não queria que ele permanecesse tanto tempo sem nada e sem fazer nada. Dentro das condições que eu tinha eu tentei construir isso... uma estratégia dentro de sala* (PROFESSORA RITA, GRIFOS DA AUTORA).

É possível perceber que Rita, ao explicitar as contribuições do curso para as suas práticas com as crianças bem pequenas, atrela, fortemente, o cuidado à dimensão instrumental, às ações de limpar, trocar, lavar etc., reduzindo-o a um aspecto fisiológico, o que é preocupante, pois, conforme Dalbosco (2006), quando o cuidado é compreendido dessa forma, há uma limitação do fazer pedagógico. O autor aponta que se faz necessário conceber que, além desta, há, no cuidado, a esfera da existencialidade, que se refere ao modo de ser e estar com o outro. Nesta perspectiva, também, Coutinho (2002, p.9), em pesquisa realizada em uma creche pública municipal de Florianópolis, apontou

A necessidade da resignificação [dos momentos de educação e cuidado com o sono, a higiene e a alimentação] no contexto da educação das crianças pequenas, já que existe o conhecimento da sua importância, mas a sua secundarização já está de tal forma cristalizada, que propô-los de forma diferenciada apresenta-se como um grande desafio.

Ao mesmo tempo em que focaliza a instrumentalidade do cuidado (DALBOSCO, 2006), Rita parece compreender que há também outras dimensões implicadas nas práticas de cuidado/educação, como uma necessária postura de atenção ao outro, de respeito aos diferentes ritmos e demandas. Sobre essa questão, Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 6-15) apontam dez princípios do cuidado respeitoso, quais sejam:

1. Envolver bebês e crianças bem pequenas nas coisas que dizem respeito a eles;
2. Investir no tempo de qualidade;
3. Aprender as formas únicas por meio das quais as crianças se comunicam e ensinar-as as suas;
4. Investir tempo e energia para construir uma personalidade completa;
5. Respeitar bebês e crianças como pessoas valiosas;
6. Ser honesto em relação aos seus sentimentos;
7. Ser o modelo do comportamento que você quer ensinar;
8. Encarar os problemas como oportunidades de aprendizado e deixar que os bebês e crianças os resolvam sozinhos;
9. Construir segurança ensinando confiança;
10. Preocupar-se com a qualidade do desenvolvimento em cada estágio.

Esses princípios delineados pelas autoras, têm como pilar as relações, o estabelecimento dos três **Rs** — respeitosa, positivamente reativa e recíproca —, mencionados no capítulo 3 desta dissertação (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), no encontro da professora com as crianças bem pequenas. Durante o período de permanência no CEI Quintal Divertido foi possível observar nas práticas de Rita essa atitude de zelo com as crianças. No

caso de Lucas, por exemplo, garoto ao qual ela se referiu no excerto de fala destacado, quando todas as crianças iam dormir e ele não queria fazer o mesmo, a docente incentivava-o a escolher um livro para explorá-lo nesse momento. Em algumas sessões de observação foi percebido que ele permaneceu deitado e folheou o livro até adormecer. A postura da docente nessa situação se mostra importante, pois, revela uma atitude de respeito e cooperação, “dando a ela [a criança] a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente”, favorecendo, assim, que ela e o todo o grupo de crianças desenvolvam “mentes capazes de pensar independentemente e criativamente e sentimentos morais e convicções que levam em consideração o melhor interesse das partes envolvidas” (DEVRIES; ZAN; HILDEBRANDT, 2004, p. 53).

Além das disciplinas, Rita destacou, também, o papel das professoras dos componentes curriculares obrigatórios de educação infantil do curso de Pedagogia da FACED/UFC, assim como pode ser observado no trecho seguinte:

Antes de eu entrar [no CEI] eu ouvia muito da minha mãe: “não chora menina!”. “Criança não tem...”. Como é que eles diziam? Não... é... criança... criança não tem querer! E desde o início uma das pessoas que mais falava isso era a Lúcia¹¹⁴. A criança tem querer sim, ela tem querer. É uma criança, o que a criança vai ser quando crescer? Ela vai ser um adulto e porque ela não tem querer, se ela é a mesma pessoa? A mesma pessoa assim, ela é um ser humano até ficar adulta, ela não deixa de ser ser humano quando é criança. [...] Se eu não tivesse passado pela disciplina, pelos professores [na Universidade]... Eu cito que os professores também, não teria sido igual. As minhas leituras, eu lembro quando... Com as tuas perguntas eu lembro. Eu vou tendo lembranças durante as minhas leituras, do tanto que as professoras falavam, do tempo de espera, isso vem muito na minha cabeça. Tem tipo palavras reativas que reativam lembranças (PROFESSORA RITA).

A fala de Rita, ilustra que “ao pedir ao indivíduo que relate/registe a sua experiência, fá-lo reviver e reestruturar essa experiência; ao revisita-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências vividas após os acontecimentos que deram origem à narrativa” (MOREIRA, 2011, p.13). Nesse substrato, a professora elucida uma compreensão de criança social e histórica, dotada de subjetividade, que ri, chora, aprende, produz cultura e “tem querer”, evidenciando que “reconhece o que é específico da infância — seu poder de imaginação, fantasia, criação — e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 91). Tal concepção, assim como foi enfatizado por Rita, parece ter relação com as trocas estabelecidas com seus pares e, principalmente, com as professoras do curso de Pedagogia.

114 Nome fictício utilizado para fazer referência a uma professora do curso de Pedagogia da FACED/UFC citada por Rita.

O depoimento supracitado de Rita, ao referir-se ao papel desempenhado pela Universidade, em especial, pelos professores das disciplinas obrigatórias da área da educação infantil, reforça a compreensão de que:

a aprendizagem da docência [...] se constrói, ao longo de sua trajetória pessoal e prática profissional, obtendo, para tanto, influência do contexto sociocultural, ambiental, econômico e científico que vivencia, bem como da trajetória estudantil que se inicia na educação básica, percorre a sua formação inicial [universitária] e se fortalece e consolida no exercício da prática profissional da docência (PANIAGO, 2016. p.128).

De modo contrário à compreensão de Rita, Clarice pareceu entender que há um padrão de criança que é “quebrado” na realidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na qual ela atua como professora. A docente, avaliando sua vivência nos agrupamentos da rede pública, rememorou a fala de uma professora da atividade de estágio na UFC que, segundo ela, afirmou que “os meninos da escola nunca são iguais aos dos livros”. Essa compreensão, teoricamente, parece apontar para o fato de que, na realidade, as crianças possuem diferentes características, demandas, ritmos, interesses etc., e que, por isso, distinguem-se daquelas “dos livros”, que são à parte da realidade, descoladas de um contexto e, portanto, idealizadas, abstratas.

Contudo, Clarice pareceu compreender a diferença entre essas crianças — as dos livros e as reais — de modo distinto, indicando que concebe a teorização a respeito da infância como a estruturação de um padrão, a definição de “como deve ser” uma criança. Com isso, em suas argumentações, sugeriu que o encontro com esses sujeitos na realidade concreta, em instituições públicas de educação, visibilizou características “inadequadas”, que não atendiam às suas expectativas geradas pelo contato com as crianças “dos livros”.

Os saberes científicos sobre a infância, como os conceitos de estágio de desenvolvimento elaborados na área da Psicologia (BARBOSA, 2006), influenciam na construção de representações sociais sobre as crianças. A ideia de Clarice, por sua vez, parece ir ao encontro do que Sarmiento (2004) chamou de padrões de “normalidade” que, embasados nesses saberes, constituem duas ideias antagônicas sobre a infância:

Referimo-nos às concepções antagônicas rosseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamento, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma às ideias da **criança-anjo**, natural, inocente e bela e a **criança demônio**, rebelde, caprichosa e disparata. (SARMENTO, 2004, p.13, grifos da autora)

Tal compreensão da professora sobre os padrões de criança parece estar atrelada, também, ao modo como Clarice vivenciou as possibilidades de sua formação inicial universitária. Ou seja, a sua dimensão subjetiva, em que se incluem, por exemplo, as experiências individuais. Sem dúvida, esse aspecto interferiu no modo como ela interagiu com as teorias estudadas, com as discussões realizadas etc. Esse entendimento parece amalgamar-se também aos demais aspectos subjetivos, como os valores, que implicam na percepção desta a respeito das crianças pertencentes às classes menos abastadas, conforme aponta, em sua fala, no seguinte trecho de entrevista:

[...] eu nunca tinha sido professora de fato, né? Como diz a professora que veio aqui pro estágio... os meninos da escola nunca são iguais aos dos livros e não são MESMO. Eu fui ameaçada de morte por uma criança de seis anos... [...] Meninos de seis anos... sete anos... e eu, né? Valha meu Deus... o que é isso? Que criança é essa que eu preciso conhecer? Porque eu não conheço essas crianças. Eu não conheço a realidade delas. Eu conheço as crianças de escola particular, que por mais que sejam mal educadas não tem essa coisa de vou matar... vou dizer palavrão de... é outra coisa, sabe? Aí, quando eu cheguei na creche, eu disse: — Ah, não... é aqui que eu vou ficar. (PROFESSORA CLARICE).

Clarice, no substrato de fala supracitado, aponta para o fato de que tem conhecimento sobre as crianças que frequentam a escola particular, como se estas seguissem um padrão, constituindo, assim, um grupo com características comuns a todas as crianças inseridas nele. Essa compreensão vai ao encontro das ideias que predominam nas pedagogias transmissivas que, conforme explicam Cruz e Schramm (2019, p. 19):

pensam a infância em termos de uma abstração universal, não valorizando as singularidades geracionais e socioculturais das crianças. Portanto, veem o diverso como inferior e culpabilizam as crianças e suas famílias pelo não atendimento de expectativas, negando as condições (ambientais, curriculares, relacionais, sociais, etc.) implicadas nos processos de aprendizagem.

Na perspectiva da docente, apesar de “mal educadas”, as crianças das escolas particulares diferenciam-se daquelas atendidas em instituições de ensino públicas. A essas últimas, Clarice parece atribuir, de modo geral, um comportamento violento. Tal colocação da professora põe em relevo uma compreensão preconceituosa com relação à classe social das crianças. Rosemberg (1995) explica que há no sistema público um processo de exclusão decorrente de uma “concepção desqualificante de educação infantil” (p. 63) que, por sua vez, encontra-se atrelada à compreensão de que o trabalho com as crianças atendidas nessa etapa da educação exige uma menor qualificação, pois, o público-alvo é tido como menos competente, menos crítico etc. A autora enfatiza, ainda, que nesse atendimento educacional de pior qualidade, o público majoritário é de crianças negras pertencentes às classes menos abastadas, “o que tem nos levado a sugerir um padrão de segregação espacial entre as raças, o que levaria o segmento negro a usufruir de serviços e equipamentos sociais de pior qualidade

que os brancos” (*Ibid.*, p. 63). A esse respeito, concordo com Santiago (2015, p. 137) quando explica que a professora faz “parte de uma sociedade racista e, ao fazer tal afirmação, ressalta o ideário presente na mesma”. Com isso, Clarice parece reproduzir uma concepção amalgamada a um contexto mais amplo, o que não significa que esta corresponde, necessariamente, a uma característica pessoal da docente.

A partir do excerto de fala de Clarice, é importante ponderar, também, quanto ao modo como tem acontecido o processo de construção de conceitos nos cursos de formação de professores. Há, ainda, uma tendência de pôr em segundo plano as experiências, sendo priorizada a teorização, o que é inconcebível, diante do processo de formação de conceitos e da relevância da interação com o outro no desenvolvimento humano. O processo de formação de conceitos, conforme Vigotski (1987), não é realizado mediante um treinamento mecânico, com ações como a repetição e a memorização, ou seja, os conceitos não podem ser simplesmente transmitidos, pois:

o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o *verbalismo vazio*, uma repetição de palavras pela criança [e pelo adulto], semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VIGOTSKI, 1987, p. 72).

Dessa forma, compreende-se que limitar a formação de professores apenas a um processo de teorização pode contribuir tão somente com o refinamento do discurso desses profissionais, ou seja, apenas com a mera reprodução dos conceitos elencados. Esse aspecto pode ser percebido, por exemplo, durante a entrevista, quando Clarice, ao ser indagada sobre as contribuições da formação universitária, explicou que esta é muito importante, “embora ela não tenha ajudado efetivamente nos primeiros momentos” (PROFESSORA CLARICE). Ao questionar o que ela considerou como contribuição advinda dessa formação, a docente explicou que a graduação favoreceu a construção de uma base teórica, pois “o nível superior abre a tua mente, né? Você lê mais... você se obriga a estudar mais a se preparar mais... você tem que **apresentar seminário**... você tem que **aprender a falar**...” (PROFESSORA CLARICE, grifos da autora).

Importante destacar, no excerto da entrevista supracitado, que a docente enfatiza as aprendizagens relacionadas à oratória, indo ao encontro do que Vigotski (1987) discutiu a respeito da construção de conceitos, da teorização e do vácuo ocultado por esta. Em outros momentos, a professora reforça tal análise, pois apresentam-se inconsistências em seu discurso no que diz respeito, sobretudo, ao cuidar/educar. Clarice apontou, por exemplo, que cuidar/educar são aspectos indissociáveis e, depois, explicou que no cotidiano há uma

“separação”, pois a professora precisa se voltar para a “questão pedagógica”. Prosseguiu, ainda, admitindo uma hierarquia entre essas ações e entre o seu papel e o da assistente, conforme o trecho a seguir:

Eu acho que tem a questão da separação, é porque a professora deveria se voltar mais à questão pedagógica... embora sejam indissociáveis, ela não ia dar conta de tudo... ela tem que ter uma pessoa pra dividir e o peso maior vai na ação pedagógica [do] que na ação de cuidado... eu não sei se eu tô falando besteira ou se é isso mesmo... não sei se tem alguma diferença... eu não vejo como preconceito isso daí, eu não tô pensando dessa forma, embora nós somos concursados, nós somos professores... nós estudamos pra chegar onde a gente tá... nós fazemos cursos... mas, existem assistentes que não têm a formação que a minha assistente tem, né? Então, é um trabalho mais braçal (PROFESSORA CLARICE).

Para além do que foi apontado pela docente, é possível analisar que em um contexto mais amplo, como o da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por exemplo, o equívoco da “separação” das ações de cuidado/educação é evidenciado pela existência do cargo de assistente da educação infantil, desde junho de 2013, quando foi criado pela Lei Complementar Municipal nº 0150 o referido cargo, incluído no núcleo de Atividades de Apoio à Docência, sendo descrito como um profissional de apoio técnico-pedagógico às professoras.

Em seu percurso acadêmico, Clarice não participou de atividades como grupos de estudo e de pesquisa, pois, segundo ela, apesar de se interessar, precisava se deter às aulas e “lutar pra não ser reprovada”, já que à época ainda tinha uma filha pequena. A “luta” referida pela professora remete ao que Wolf-Wendel e Ward (2005) discutiram ao focar os desafios enfrentados pelas mulheres ao tentar conciliar os papéis de mãe e de estudante universitária. Conforme os autores, isso se dá num processo conflituoso, pois, ambos — a maternagem e a academia — possuem múltiplas e constantes demandas. Por essa razão, o percurso acadêmico das mulheres-mães é, constantemente, marcado “por várias interrupções: trancamentos, abandonos e faltas” que podem constituir “uma passagem dolorosa e pouco estimulante” (URPIA; SAMPAIO, 2011, p. 159).

Clarice, ao se referir à universidade, explicou que a sua “passagem” por lá parece ter ocorrido em um passado muito distante. Assim, em vários momentos, quando indagada sobre as suas atividades na formação inicial universitária, afirmou não ter lembranças, o que parece estar relacionado com o modo como vivenciou [e não experienciou!] (BONDÍIA, 2002) as possibilidades apresentadas pelo curso.

De modo semelhante à Clarice, Rita apontou que parte da sua formação ela vivenciou “no automático”, dando a entender, assim, que havia pouco interesse ou mobilização com relação ao que estava sendo proposto. A citar como exemplo, ela se refere à

Metodologia Científica, disciplina obrigatória no currículo que, teoricamente, possibilita o desenvolvimento de estudos relevantes para a construção de uma pesquisa científica. Em sua vivência, porém, os conhecimentos da referida área foram construídos apenas mais tarde, com a demanda dos trabalhos desenvolvidos em razão das atividades da monitoria.

Ao ser indagada a respeito do que, porventura, tenha motivado o seu pouco engajamento nas atividades, Rita explicou que as propostas nas disciplinas aconteciam de forma “tradicional”, sendo necessário apenas “ler e fazer a prova”. Por almejar manter-se como bolsista de monitoria, à época, a futura docente empenhava-se na preparação para essas provas, já que necessitava manter boas notas em seu histórico. No entanto, ela considera que isso não lhe rendeu uma aprendizagem real, pois, apesar dos resultados positivos, expressados pelas notas, o processo transcorreu “no automático”.

É possível compreender que esse desenvolvimento das atividades “no automático” parece significar que não havia uma mobilização intensa proporcionada pelas avaliações realizadas, ou seja, a docente apenas reagia, replicando nas provas as respostas esperadas. Realidade essa comum a muitos cursos de formação de professores, nos quais “alunos [futuros docentes] “sofrem” avaliações (e com as avaliações) sem, no entanto, aprender com elas e sobre elas” (BARBOSA, 2012, p. 1, grifos da autora).

Tal dinâmica foi afetada apenas com o início das pesquisas científicas realizadas por Rita que, segundo ela, por não serem avaliadas mediante uma nota, “abriram o seu olhar” (PROFESSORA RITA). Essa justificativa apresentada pela docente parece estar relacionada aos aspectos subjetivos, dinâmicos e complexos envolvidos no trabalho de pesquisa, sobretudo a qualitativa, tais como o exercício constante do pesquisador de ver e ouvir atentamente, de estabelecer relações, de buscar sentidos etc.

Clarice e Rita enfatizaram, também, a “visão de criança” construída no curso de Pedagogia da FACED/UFC, conforme os excertos de fala a seguir:

A gente tem uma visão de criança na UFC muito legal, assim de respeitar, né? Tanto porque os teóricos que a gente leu, que a gente estudou tratam a infância desde o começo como uma coisa importante, dando importância à criança. É o fato que eu compreendi que a criança é o centro do processo. **Na universidade no meu tempo não era o processo, era o professor, né? O professor era que mandava em tudo**, hoje tudo que a gente faz é tipo assim: “*sou eu que mando na sala, mas eu faço tudo pensando neles*”. Não é no que é melhor pra mim, é no que é melhor pra eles. Então, a minha formação contribuiu pra isso... que a criança é o centro do processo do planejamento, que eu tenho que pensar no bem estar da criança, que eu tenho que ter noção do que eu vou fazer, baseado naquela teoria eu posso colocar na prática... (PROFESSORA CLARICE, GRIFOS DA AUTORA).

Quando você passa durante pelas disciplinas de educação infantil, tu fala sempre do foco... sempre a criança. Lembrar de olhar, o olhar e a escuta da criança, que você precisa perceber ela e quando você percebe ela você passa a respeitá-la, então o

respeito tá junto com a ética... a formação ética também vai de acordo com a criança, de você perceber, de você respeitá-la... isso tá dentro da sua profissionalidade. [...] todo conhecimento que eu tenho hoje adquirido além da prática, antes da prática eu vim de uma formação, então *essa formação ela me ajuda a me comportar em sala, o que eu proporciono em sala, e até uma flexibilidade que eu tenho dentro do planejamento, de saber que eu posso ter essa flexibilidade*, que eu posso mudar e se eu posso mudar, eu posso arranjar outra estratégia pra ter essa relação com as crianças, e eu lembro que eu aprendi isso dentro da faculdade, essa flexibilização de... essa aprendizagem foi dentro das leituras das formações dentro de sala (PROFESSORA RITA, GRIFOS DA AUTORA).

Apesar de apontar que o curso contribuiu com a construção da sua ideia de criança como “centro do processo do planejamento”, Clarice, ao mesmo tempo, afirmou que quando se encontrava na universidade como futura docente, “o professor era que mandava em tudo”. Ao indicar uma suposta mudança de concepção, delineando a ideia de que o centro do processo foi deslocado do professor para a criança, Clarice reafirmou que *é ela que manda na sala*, ou seja, que prevalecem seus desejos, vontades, interesses, em detrimento aos das crianças. O cuidado como *modo-de-ser* (BOFF, 1999), ou seja, como atitude que nos constitui essencialmente, implica solicitude, atenção, um movimento em que “a pessoa sai de si e centra-se no outro” (*Ibid.*, p. 91), o que parece ir no sentido contrário ao que é expressado na fala de Clarice.

É possível compreender que a professora revela uma postura de negação do cuidado, de modo que o lugar do outro [no caso, as crianças!] é invisibilizado pelas motivações individuais de Clarice, dado o poder simbólico exercido pela mesma no agrupamento em questão, como adulta e professora, o que é evidenciado, claramente, quando elucida: “sou eu que mando na sala” (PROFESSORA CLARICE).

Rita, em sua fala, assim como em outros momentos, enfoca a importância de perceber a criança como um sujeito para quem ela precisa dirigir olhar e da escuta, concebendo essas ações como atitudes éticas, portanto, necessárias ao trabalho da professora com as crianças bem pequenas. Guimarães (2011), ao discutir a dimensão ética do cuidado, pontua que “cuidar” está para além das ações de limpar, trocar, alimentar etc., envolvendo, também, a produção de “uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo” (p. 49). Nesse mesmo sentido, Boff (1999, p. 33) registra que o cuidado é “mais que um ato; é uma *atitude*” e, por essa razão, “abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo”. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Ou seja, cuidar/educar, significa estar junto, inteiro, disponível — implicado na relação com o outro.

É possível analisar que as professoras Rita e Clarice convergem quanto à percepção de que há uma contribuição do curso com relação à construção de uma imagem de criança, porém, as duas parecem ter sido “atravessadas” (BONDÍA, 2002) de formas diferentes, revelando, assim, repercussões distintas de uma [em teoria] mesma vivência. Diante disso, faz-se necessário evocar, mais uma vez, o que diz Bondía (*Op cit.*) sobre o saber da experiência. Para além da relação teoria/prática, o autor aponta a experiência/sentido como algo existencial e estético, como algo que “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24). Nesse processo, no entanto, está incluído o *sujeito da experiência* que, para ser afetado/atravessado, gerando repercussões em seu ser, precisa assumir uma postura receptiva, aberta, disponível, uma “passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (p. 24). Do ponto de vista do autor, então, a experiência só é possível quando o sujeito está implicado no processo, está exposto para ser afetado.

Tal compreensão possibilita supor que Clarice e Rita assumiram, em alguns momentos, posturas diferentes durante o curso de formação universitária, sendo, assim, afetadas ou não pelas possibilidades apresentadas no percurso como discentes. Ao tempo em que a primeira apegou-se a ideia de que “o professor é quem manda na sala”, se opondo à visão de criança “muito legal, [que é o] centro do processo do planejamento” (PROFESSORA CLARICE), Rita demonstrou perceber-se como mediadora, não como o centro do processo, mas, como alguém que observa as crianças atentamente e propõe experiências que podem ser modificadas, a depender dos interesses/demandas das crianças.

Ao refletir sobre as contribuições do curso para as suas práticas, Clarice destacou, ainda, aspectos que ela gostaria que fossem diferentes nesse percurso:

Se tivéssemos mais práticas junto com a teoria durante a faculdade... Vou morrer batendo essa tecla. Se a cada mês de... um mês é demais. Mas, se a cada semestre a gente tivesse, sei lá... um mês numa escola pra acompanhar, pra... sei lá. Você estudou Piaget, você vai pra aquela escola pra ver tudo que Piaget lhe disse pras crianças. Mais práticas, eu acho que a faculdade precisa de mais práticas (PROFESSORA CLARICE).

Concordo com Clarice no que diz respeito à importância de fomentar mudanças nos cursos de formação universitária, todavia, faz-se necessário conceber tal processo de modo mais ampliado, para além de uma mera “aplicação”, rompendo a ideia de uma transferência direta dos conceitos estudados na academia para as instituições de educação infantil. Nesse sentido, Borges (2006) enfatizou, em sua pesquisa, alguns elementos

primordiais a serem considerados ao repensar a formação de professores, tais como o fortalecimento das relações entre os discentes, necessariamente vistos como futuros docentes, e os atuais docentes (professoras da educação infantil e professoras universitárias), além da realização e socialização de pesquisas e a aproximação entre as instituições de ensino superior e de educação infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um “sentir com o outro” (ALMEIDA, 2006, p. 42).

As instituições de educação infantil são espaços de complexidades, de encontros e desencontros, de narrativas, descobertas, escuta, de cuidado/educação e de muitas linguagens, que têm a sua potência nas relações, no encontro com o outro. Esse contato direto, sobretudo entre bebês e crianças bem pequenas e as suas professoras, demanda a construção de olhares afetuosos, implicados, que “sentem com o outro” (ALMEIDA, 2006) e buscam compreender as complexidades, as incertezas e as diversas facetas da infância, constituindo, assim, no cotidiano um “terreno de uma ética da compreensão, da empatia, da curiosidade e do amor” (HOYUELOS, 2019, p. 53).

Essa partilha, decorrente do “sentir com o outro”, decorre da dimensão ontológica do cuidado e que, conforme assevera Boff (2004), encontra-se na constituição do ser humano, portanto, sem ele, descaracteriza-se nossa humanidade. Esse modo de ser-no-mundo implica uma “relação [que] não é de domínio sobre, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão” (*Ibid.*, p. 95). Compreende-se, assim, que há um movimento de deslocamento de si em direção ao outro, com atitudes de solicitude, de preocupação e atenção com o outro.

Weiss (2012) explica que as práticas de cuidado/educação tem sido amplamente debatidas, mesmo assim, na realidade das instituições de educação infantil ainda se configuram de modo inconsistente, tendo a sua significação dificultada por uma série de fatores, como a segmentação do trabalho educativo, a desvalorização das ações de atenção pessoal e a separação de responsabilidades entre professora e assistente no contexto da creche, o que é motivo de grande preocupação, pois, “a prática da educação e cuidado às crianças bem pequenas na Educação Infantil está fundamentada na atitude incorporada pelos professores de reconhecer-se como educador e cuidador” (WEISS, 2012, p 130).

Nesta pesquisa, a primeira indagação que orientou a construção dos dados *in lócus* centrou-se nas concepções das professoras acerca das práticas de cuidado/educação com as crianças bem pequenas no contexto da creche. Neste sentido, conforme explicitado de modo mais enfocado no subtópico 6.1 desta dissertação, intitulado ““Não faço porque entendo que não é o meu papel”: as concepções docentes sobre cuidar/educar”, em resposta ao

questionamento “Como as professoras entendem o cuidar/educar?”, foi evidenciado que ambas as docentes, Clarice e Rita, responsáveis pelos agrupamentos de crianças com dois e três anos de idade, nos CEI’s Henri Wallon e Quintal Divertido, respectivamente, compreendem que há ações ligadas sobretudo ao corpo e ao atendimento das necessidades fisiológicas, sendo estas rotuladas como “cuidado”, e ações tidas como pedagógicas, ligadas à cognição e, por conseguinte, rotuladas como “educação”.

Nessa óptica reducionista, o “cuidado” é concebido como mero trabalho braçal, portanto, atrelado à perspectiva instrumental (DALBOSCO, 2006), sobretudo, às ações de limpar, alimentar, proteger, trocar etc. Há um consenso entre as professoras de que tais práticas dispensam a necessidade de formação específica para exercê-las, por essa razão, consideram-nas como ações necessárias à sobrevivência das crianças bem pequenas, porém, não as incluem como partes integrantes das suas responsabilidades como professoras.

De forma semelhante, Clarice e Rita restringem “educação” a uma perspectiva instrucionista, associada a ensino, transmissão de informações. A partir dessa compreensão, consideraram a possibilidade de ora cuidar, ora educar, como se estas fossem práticas dissociáveis que, a depender da intencionalidade docente, poderiam acontecer simultaneamente ou não. Para Azevedo (2013, p. 100), no entanto, “um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa”. Dessa forma, além de compartilharem uma concepção bancária (FREIRE, 1996), na qual a figura da professora ocupa papel central, protagonizando a transmissão de saberes, atitudes, comportamentos etc., as professoras condicionam a possibilidade de haver/acontecer “educação” às práticas/atividades/propostas realizadas por elas, desconsiderando, assim, que as assistentes, da mesma forma, exercem papel docente, portanto, também promovem cuidado/educação.

Dessa forma, além de admitirem uma pretensa segmentação a respeito do cuidar/educar, as professoras participantes da pesquisa evidenciaram compreender o estabelecimento de uma hierarquia entre “cuidado” e “educação” e, da mesma forma, entre elas e as assistentes. Foi percebido um conjunto de *marcadores de classe* que amparam a hierarquização entre essas profissionais e as práticas exercidas por elas, como a formação exigida para cada cargo, a remuneração, as condições de trabalho etc.

Para além dos elementos supracitados, faz-se necessário ampliar o olhar sobre as concepções docentes acerca do cuidar/educar. Nesta pesquisa, a perspectiva de Urie Bronfenbrenner (1996) sobre as propriedades do ambiente, mostrou-se uma possibilidade interessante para ajudar a entender essas concepções. Em sua teoria ecológica, delineia que

diferentes sistemas encontram-se conectados e apresentam influências entre si. As análises dos dados construídos em campo evidenciaram que há, no terceiro nível, — no exossistema —, um conjunto de elementos que corroboram a construção de uma compreensão dicotomizada sobre cuidado/educação.

A Secretaria Municipal de Educação, figura protagonista do nível em questão, apresenta claras influências na organização do trabalho docente no contexto das instituições de educação infantil, o que é evidenciado, por exemplo, na criação do cargo de assistente.

Para além disso, o documento intitulado “Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil” (FORTALEZA, 2019), elaborado pelo órgão supracitado, ao definir as concepções que norteiam o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, refere-se ao “educar” e ao “cuidar” separadamente e aponta a necessidade de superar a “divisão entre essas **duas ações**, garantindo a indissociabilidade” (*Ibid.*, p. 4, grifos da autora). À vista disso, evidencia-se que a instância responsável por sistematizar oficialmente a proposta a ser compartilhada pelas docentes incluídas nessa rede, compreende as práticas de cuidado/educação como ações distintas, que demandam um movimento para se constituírem de modo imbricado.

A despeito da segunda indagação desta pesquisa, que focalizou os saberes oriundos da formação universitária mobilizados pelas professoras em suas práticas de cuidado/educação, Clarice e Rita, para além do Curso de Pedagogia da FACED/UFC, apontaram outras diferentes fontes de aprendizagem. Com isso, ficou patente que vivências distintas favorecem a construção dos saberes que têm sido embaixadores das práticas docentes com os bebês e as crianças bem pequenas no cotidiano das creches investigadas, semelhante ao que assevera Tancredi (2009):

Um professor não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor. [...] Dada a dinâmica das salas de aula, das escolas [das instituições de educação infantil] e da sociedade, esses conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados num ir e vir contínuo entre a experiência e a teoria, o individual e o coletivo (p.p.24-25).

Foram identificadas, nas práticas de cuidado/educação das professoras, mobilizações de três categorias: saberes da experiência; saberes da formação universitária e saberes do cotidiano. Estes são decorrentes, sobretudo, das vivências com a maternidade (saberes da experiência), do curso de Pedagogia (saberes da formação universitária) e do próprio trabalho como professoras da educação infantil (saberes do cotidiano). Foi possível compreender, ainda, que essa diversidade de saberes e de vivências se influenciam

mutuamente, de modo que são constituídas fronteiras bastante fluidas entre eles. Essa inter-relação entre os saberes pareceu corroborar a frágil compreensão das particularidades inerentes aos diferentes papéis exercidos pelas docentes, a citar como exemplo, Clarice, que é mãe e professora e, em diferentes momentos, imprimiu em suas práticas docentes os mesmos princípios que orientam as ações que exerce com suas filhas, como o uso de punições para moldar os comportamentos das crianças.

Essa “dupla experiência” (ONGARI, 2003), da docência e da maternidade, apresenta limites pouco claros entre elas, isso “porque a diferenciação entre o tipo de cuidado oferecidos, respectivamente, pelas educadoras e pelas mães não é tão fácil e óbvia assim” (*Ibid.*, p. 92). Apesar disso, a depender do modo como é reconhecida a experiência, o exercício dos dois papéis pode significar uma fonte de saberes relevantes para a prática docente na educação infantil.

Na mesma ocasião em que apresentou uma indefinição entre a maternidade e a docência, Clarice buscou demarcar a diferença entre esses papéis fazendo uso da afetividade [ou da falta dela!], esclarecendo que não ama os seus “alunos” e sim as suas filhas, desconsiderando que a amorosidade às crianças e ao trabalho com elas, conforme assevera Freire (1993), é um aspecto indispensável para o exercício da docência.

Em um movimento contrário, Rita apontou o afeto como um aspecto primordial à prática docente com bebês e crianças bem pequenas. Para além das manifestações de afeto epidérmicas, a docente delineou um movimento de implicação, de empatia, no qual assume uma postura democrática (FREIRE, 1993), que busca respeitar a liberdade e a individualidade desses sujeitos, valorizando a escuta e a atenção aos diferentes ritmos que as crianças apresentam.

As tecnologias, como a televisão e a internet, também foram percebidas como fontes de saberes para o desenvolvimento das práticas de cuidado/educação pelas professoras. Estas pareceram, no entanto, configurar-se como locais onde são buscados modelos prontos de “tarefas”, acabados, que são executados no cotidiano da creche, como foi o caso da atividade sobre os girassóis, realizada no CEI “A”, na qual as crianças realizaram a pintura para “trabalhar” as cores amarela e verde. Além das atividades prontas, as tecnologias nutrem também a realização de intervenções específicas, como é o caso da “cadeira da bobeira”, apontada por Clarice como influência do programa Super Nanny e utilizada para conter os corpos das crianças que apresentavam comportamentos diferentes do que era esperado delas pelas profissionais.

A formação universitária, especificamente, pareceu “atravessar” as docentes, Clarice e Rita, de formas diferentes, o que pode ser motivado por uma série de fatores, tais como os percursos individuais vivenciados por ambas, os seus valores e a *qualidade relacional* (GUIMARÃES, 2011) que elas dispõem para exercer o trabalho docente com os bebês e as crianças bem pequenas. Ao tempo em que Rita manifestou compreender as crianças como sujeitos plurais, dotados de subjetividade, de diferentes interesses, ritmos, especificidades etc., Clarice concebeu-as como sujeitos em fase de disciplinamento, que precisam, desde o início, serem levados a compreender que há uma organização em voga que precisa ser seguida.

As docentes revelaram percepções distintas sobre os saberes oriundos da formação universitária. As duas compartilham a compreensão de que há incongruências entre os saberes mobilizados no cotidiano dos CEI's em que elas se encontram e os saberes construídos na universidade. Todavia, apesar de Clarice e Rita concordarem quanto a esse desencontro, assumiram percepções distintas diante dessa questão. Ao passo em que a primeira reforçou que essa ruptura entre os saberes do cotidiano e os da formação universitária se faz necessária na rotina das instituições de educação infantil, a outra apontou a necessidade de aproximar-se, apresentando certa angústia ao se referir às contradições presentes no CEI em que se encontra, por exemplo, o uso da “cadeira da bobeira”.

Clarice explicou que no Curso de Pedagogia não lhe foi oportunizado situações (leituras, discussões, assistência de vídeos) que lhe possibilitasse compreender que ações de atenção pessoal, como higiene e alimentação, são parte de sua responsabilidade como professora de creche. Porém, ao se referir às práticas no cotidiano do CEI Henri Wallon, onde atua, contraditoriamente, pareceu assumir a necessidade de romper com os conhecimentos acadêmicos a respeito dessas práticas, como se estes fossem algo “à parte” do seu trabalho como docente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Tal compreensão vai ao encontro do que Ongari (2003) evidenciou nos achados de sua pesquisa. Ao indagar às professoras a respeito da importância atribuída por elas ao curso de formação inicial, a autora supracitada constatou que mesmo uma formação específica para a docência com bebês e crianças bem pequenas, em que é focalizado esse trabalho com a primeiríssima infância, as egressas concebem-na ainda como algo “distante e não particularmente significativa em relação à profissão concreta” (ONGARI, 2003, p. 96).

Sobre essa influência do curso de Pedagogia para as práticas de cuidado/educação, Rita explicou que, em sua formação, essas dimensões foram bastante enfatizadas, conforme o substrato de fala a seguir:

Assim, eu não sei te dizer de fato o nome de tal [autor], o nome de tal [autor], mas eu sei que eu vivi muito isso: essa questão do educar e cuidar. Foi tema discutido desde quando passei a minha educação infantil... nas disciplinas de estágio. Na disciplina de propostas, tudo. Desde quando eu estudei até as diretrizes. Passei pela disciplina de legislação, tudo era... tudo envolvia o cuidar e o educar... tudo tudo. E até era muito direcionado a isso, porque eu era muito ligada à educação infantil [...] então, tudo que eu via era relacionado ao cuidar e o educar, e eu já fui aprendendo isso desde muito cedo na graduação (PROFESSORA RITA).

No trecho de fala destacado, é possível analisar que Rita apresenta interesse e envolvimento com a área da educação infantil. Esses aspectos podem ter relação com o modo como a professora foi “atravessada” (BONDÍA, 2002) pela formação inicial universitária, ou seja, os repertórios de conhecimentos, habilidades e valores construídos e mobilizados por Rita em suas práticas de cuidado/educação podem estar relacionados ao fato de que ela estava implicada em seu processo de formação.

Essas contribuições do curso, no entanto, foram percebidas por Clarice sob uma óptica diferente, conforme o substrato de fala a seguir:

[A formação inicial universitária é] importante... a fundamentação. Estar na faculdade, mergulhar nesse mundo de leitura, de pesquisa, de compreensão. Agora só isso também não adianta, isso tem que vir junto com a prática. Se eu estivesse agora estudando e trabalhando, né? Lendo, [e] tendo a nossa formação, por exemplo. (PROFESSORA CLARICE)

A fala destacada parece expressar um desejo em ter vivenciado uma articulação entre “teoria” e “prática” no curso de Pedagogia, o que vai ao encontro do que Drumond (2012) apontou como necessário no percurso de formação inicial universitária das professoras de educação infantil. O autor enfatiza a imprescindibilidade de articular cuidado/educação, saberes/vivências e teoria/prática, para que seja possível compreender as especificidades do trabalho com as crianças bem pequenas e construir os repertórios necessários às práticas de cuidado/educação.

O exercício da docência foi apontado por Clarice e Rita como uma importante fonte de saberes para o cuidar/educar no contexto da creche. Com relação a essa influência do cotidiano nas ações de cuidado/educação das professoras investigadas, foram identificados alguns impasses, como na comparação que fazem entre os saberes oriundos da formação universitária e os saberes oriundos da prática, em que as professoras admitem uma relação conflituosa entre eles, conforme explicitado anteriormente. Clarice, por exemplo, referiu-se à abordagem Pikler, ao fazer referência a uma formação que tratou dessa discussão, como algo “lindo”, porém, impraticável com os bebês e crianças bem pequenas no contexto em que se encontram.

Rita, da mesma forma, assumiu essa contradição entre os saberes. A professora explicou que no curso de Pedagogia da FAGED/UFC teve contato com uma pesquisa que discutiu o uso da “cadeira da bobeira”, na qual foi evidenciado que essa punição não surte os efeitos esperados de moldar os comportamentos das crianças, já que estas permanecem apresentando-os. Apesar de reconhecer tal análise, ela afirmou que faz uso dessa “estratégia” no cotidiano da creche, mesmo tentando “não se contaminar”. Esses trechos de fala de Rita, enfatizam que:

A vivência na escola [e na instituição de educação infantil] ensina. Para cada escola [CEI], cada sala de aula [cada sala de referência], cada aluno, [cada criança] o professor precisa adequar seu saber e sua prática. Na confluência de visões, objetivos e interesses, a aprendizagem certamente acontece. Um grande risco é que essas sejam aprendizagens que levem à acomodação e a certo tipo de abandono da docência, uma vez que é preciso sobreviver às constantes propostas de mudança que chegam à escola e à instabilidade dos contextos sociais que cotidianamente influenciam o ambiente escolar” (TANCREDI, 2009, p. 27).

Com relação à terceira indagação desta pesquisa, sobre as percepções docentes acerca da influência da formação universitária para as práticas de cuidado/educação que elas desenvolvem com os bebês e as crianças bem pequenas, assim como verificado de modo mais enfocado no desenvolvimento do subtópico 6.3 desta dissertação, intitulado “*“Sabe quando você vai passando no automático?”*”: as percepções docentes acerca das influências da formação universitária”, a influência da formação universitária para as práticas docentes de cuidado/educação das duas professoras investigadas, na perspectiva de Clarice e Rita, deu-se de formas diferentes.

Os componentes curriculares obrigatórios da área da educação infantil foram apontados por ambas as docentes, dentre a vivência acadêmica, como o principal influenciador de suas práticas, sobretudo o estágio obrigatório e, também, as disciplinas da área da educação infantil. Além dos componentes curriculares, também foi enfatizado o papel das professoras do curso de Pedagogia que, segundo Rita, tiveram um papel essencial nesse percurso. As trocas estabelecidas com elas contribuíram para que fossem construídas “palavras reativas”, que evocam leituras, discussões e lembranças do que foi estudado ao longo da formação universitária. Clarice enfatizou que a teorização realizada no curso foi importante para ela “aprender a falar”, dando a entender que a formação universitária foi, sobretudo, um processo de refinamento do seu discurso. Sobre essa questão, é importante enfatizar, consoante Haddad (2006, p. 540) que:

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a

educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto.

Partindo dessa compreensão, a formação para a docência na educação infantil não deve apenas “ensinar a falar”, para além da oratória, outros saberes amplos e específicos (SOUZA; KRAMER, 1992; CRUZ, 1996) se fazem necessários. A docente explicou ainda que, mesmo sem o curso de Pedagogia, no cotidiano da creche ela “saberia fazer”, apenas não teria fundamentação para tal, enfatizando, assim, que desconsidera o valor da formação universitária para o exercício da docência na primeira etapa da educação básica.

Para além dos objetivos aos quais se propôs este estudo, foi possível analisar, ainda, que a consideração das perspectivas docentes sobre a temática em questão e, também, a opção teórico-metodológica de convidá-las a *falar sobre* as suas práticas e os seus percursos formativos, contribuiu com a reflexão das professoras acerca do seu trabalho. Clarice e Rita expressaram falas de “tomada de consciência” sobretudo nas sessões de autoscopia, realizadas após decorrido cerca de dois meses, com a conclusão das observações nos agrupamentos investigados, conforme o substrato de fala a seguir:

Então, assim... cada dia que você avalia sua prática, você vê que coisas que você fez, não deve mais fazer nunca mais e coisas que você fez, você precisa fazer hoje. E eu agradeço muito a você, porque você me mostrou coisas que eu fazia devido à carga [de trabalho]. Não condiz com o que eu aprendi de ser uma boa professora de educação infantil, entendeu? [...] Porque é puxado essa rotina, você vê, é sobrecarregada, falta muita coisa, falta estrutura, falta material, falta apoio, né? Você às vezes planeja uma coisa belíssima e não tem como fazer... [...] O principal que eu tiro [dessas conversas] é a reflexão que eu tenho sobre a minha prática diária assim de... que na minha formação na prefeitura não proporciona isso essa reflexão, sabe? Talvez pela forma como é feita, né? Te jogam as informações. [...] Hoje eu não faço mais... cantinho da reflexão não existe. Criança não reflete com dois anos, ele compreende ali que ele fez uma coisa errada, mas daqui a dois minutos ele faz de novo. Então, não adianta eu botar ele numa cadeira isolada pra ele refletir, pra ele pensar sobre a ação, porque ele não vai (PROFESSORA CLARICE).

Diante das análises realizadas, a partir das indagações norteadoras desta pesquisa, foi evidenciado que as práticas docentes de cuidado/educação nos contextos das creches são influenciadas por diferentes subjetividades, saberes, valores e elementos mais amplos, como os sistemas, como a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e outros, que se encontram fortemente conectados, apresentando repercussões que nem sempre são evidentes. Os macrossistemas, contidos no último nível apontado por Bronfenbrenner (1996), atuam como “portadores de informação e ideologia que, tanto explícita quanto implicitamente, dotam de significado e motivação as agências governamentais, redes sociais, papéis, atividades e suas inter-relações” (HADDAD, 1997, p. 42). Nesse sentido, Haddad (1997) assevera que “o lugar e a prioridade que as crianças e seus responsáveis ocupam nos *macrossistemas* são

importantes para determinar como uma criança e seus cuidadores são tratados e interagem entre si nos diferentes ambientes” (p. 42). Ou seja, a *imagem de criança* e a *imagem de professor* influenciam na qualidade das interações estabelecidas entre eles e no modo como esses sujeitos são valorizados, priorizados [ou não!].

Essa percepção sobre os contextos e as diferentes interferências que eles exercem contribui, sobretudo, com dois aspectos relevantes para esta pesquisa. Primeiro, a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre a questão investigada, — a influência da formação universitária para as práticas de cuidado/educação —. O segundo aspecto a que chamo a atenção é a necessidade de constituir um olhar compreensivo sobre as práticas das professoras em seus microssistemas. Essas pareceram, de certo modo, serem fortemente regidas por conhecimentos ocultos, ancorados em um *autor anônimo*, próprio da Pedagogia burocrática (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

Formosinho e Machado (2007) explicam que a Pedagogia burocrática, assim como a transmissiva, concebe “a mesma imagem de criança [como tábula rasa, folha de papel em branco], a mesma imagem de professor (como transmissor/executor), a mesma concepção de ensino e de aprendizagem [centrado no controle e na transmissão e memorização de conteúdos]. Partilham igualmente a centração nos meios e a menor atenção aos fins últimos da educação [...]. (FORMOSINHO, 2013, p. 17-18). Essas pedagogias tem como regulador o autor anônimo que na educação assume diferentes identidades, dentre elas, a dos docentes que se tornam pedagogos anônimos, adotando em suas práticas o modelo burocrático. Assim, é salutar compreender que:

os professores, um dos grupos de atores sociais nos quais o autor anônimo da Pedagogia burocrática tem morada, **podem contribuir ou não para a efetivação da Pedagogia que ele propõe**, tendo em vista que são eles que fazem acontecer a educação ofertada aos bebês, crianças, jovens e adultos nas instituições educacionais (PEREIRA, 2019, p. 103, grifos da autora).

De tal modo, destaca-se o papel crucial das professoras diante da Pedagogia a ser assumida no cotidiano das instituições de educação infantil. A não aceitação dos modelos transmissivos e burocráticos e a tomada de consciência a respeito do que tem sido o sustentáculo das propostas e práticas vivenciadas com os bebês e crianças bem pequenas são primordiais para a construção de Pedagogias alternativas (FORMOSINHO; MACHADO, 2013). Desta forma, delineiam-se possíveis caminhos para a continuidade desta pesquisa, frente à necessidade de resistir e construir outros modos de cuidar/educar e de fazer Pedagogia. Torna-se imperativo convidar as professoras para pensar esses caminhos, partindo da práxis assumida por elas no cotidiano.

O pouco espaço do cuidado/educação, tanto no currículo prescrito como no currículo vivido (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2013) do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, pôde ser evidenciada com os achados desta pesquisa e, também, sob outro ponto de vista, quando me encontrava como discente do referido curso. Nessa trajetória da formação inicial universitária em Pedagogia, foi notório que contávamos com escassas oportunidades — apenas duas disciplinas obrigatórias da área da educação infantil — para realizarmos leituras, discussões e reflexões acerca do cuidado/educação de crianças bem pequenas. Além disso, nessa proposta de formação, as práticas cotidianas são claramente desvalorizadas, o que é evidenciado, de modo mais latente, apenas ao final do curso, durante a vivência do estágio na área, quando os futuros professores têm a primeira e última oportunidade prevista no curso para entrar em contato com as práticas de cuidado/educação na corporeidade das ações.

Dentro do universo do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, a educação infantil, em comparação aos componentes relacionados às demais áreas, é pouco enfocada, conforme enfatizado na seção 6.3 desta dissertação. A organização desse currículo vai ao encontro do que Kishimoto (2005, p. 182) notou na composição de outros cursos de Pedagogia no Brasil, conforme explica:

[...] a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos (BRUNER, 1996), não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000). A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança.

Tal fato, a respeito do pouco espaço do cuidado/educação de crianças bem pequenas no currículo dos cursos de Pedagogia, é incongruente com o que é definido na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério para a educação básica, em seu Art. 7, que determina que o egresso do curso de Pedagogia deve ter construído, ao longo da formação inicial universitária, um repertório de informações e habilidades necessárias à prática docente. Também há disparidades entre essa organização do currículo do curso e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e determina, em seu Art. 5º, os saberes dos egressos

do Curso de Pedagogia, dentre eles: “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos”.

A estrutura desse curso de formação inicial universitária tem escassas oportunidades dentro e fora das disciplinas para apropriação, reflexão e investigação do cuidado/educação de crianças bem pequenas, assim como é visibilizado em algumas falas das professoras participantes desta pesquisa. Tal fato reforça a urgência de fomentar reflexões críticas e de implementar mudanças no curso de Pedagogia, para que as professoras de crianças bem pequenas tenham os necessários subsídios para promover práticas de cuidado/educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. H. K. de. **Formação docente para educação infantil no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_22bc99f1461110a912d750b371737815. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ALBUQUERQUE, M. H. K. de; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- ALMEIDA; O. A.; SECCHI, L. de M. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2012, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ALMEIDA, Ordália Alves; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinha. **Anais [...]**. CaxambuPorto de Galinhas: ANPED, 2012. GT 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2556_int.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ALVES, R. C. P. **Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche**. 2006. 93 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7133/tde-17102006-130104/publico/Roberta_Pascarelli.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ALVES, K. K.; CÔCO, V. Práticas pedagógicas na educação infantil: as entradas e saídas das crianças. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira & Marin Editores Livro 3, 2012. p. 5442-p.5451.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: UNESP, 2010.
- ANDRADE, R. C. de. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 24, v. 2, n. 44, p. 57-74, 2002.
- ANDRÉ, R. de C. M. de O. **Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_d6518e3902b8f06aa40d5d172bee0f7b. Acesso em: 15 jun. 2019.

ARALDI, M. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_10c8c0ef42affb0297819bacf9064d62#details. Acesso em: 15 jun. 2019.

ARBOLEYA, V. J. Além da aura de inocência: ideologia e discurso nas letras de músicas infantis da Galinha Pintadina. *In*: JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 16., 2013. Cascavel, PR. **Anais [...]**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.

ARAÚJO, P. C. de. **A hora do banho na Educação Infantil**: a sutileza da fala, do olhar e do toque nos cuidados cotidianos. 2017. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARENDT, H. The crisis in Education. **Partisan Review**, New York, v. 25, n. 4, 1957, p. 493-513.

ARCE, A. Jardineira, tia ou professorinha? O reflexo do mito sobre o real. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1996. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

AVILA, M. C. **Como anda a pré-escola?** Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei N. 11.274/06. 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

ÁVILA, M. J. F. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. *In*: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2002. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/mariajoseavilat07.rtf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

AYACHE, C. B. D. R. **O binômio cuidar e educar no currículo da creche**: o caso do Centro Andrea Pace de Oliveira. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar/educar. São Paulo: Unesp, 2013.

ARCE, A. O binômio cuidar e educar e a formação inicial de profissionais da educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt071011int.doc>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ARCE, A.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades Formativas de professores de Educação Infantil. *In*: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**.

Caxambu: ANPED, 2001. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0707185822605.doc>. Acesso em: 15 jun. 2019.

AZEREDO, E. A. de. **Ações em educação nutricional**: processo de cuidado em saúde com crianças pré-escolares da Creche Universitária. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Niterói, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_527dae036a1b42978f1d72a2196c0618. Acesso em: 15 jun. 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P.S. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: ALBUQUERQUE, S.S. de; FLORES, M.L.R. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de crianças em creche**: salto para o futuro. TV Escola., out. 2009. Brasília, DF: MEC 2009. v. 19, n.15.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.4, p. 95-119, out.-dez. 2015.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. da S. R de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, 2017.

BARBOSA, M. dos S. A. **O cuidado na educação infantil**: perspectivas e significados. 2017. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/28998>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BATISTA, P. S. de S. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. 2012. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_5927fafa8ce68575fbf41e9d2fd0798f. Acesso em: 16 jun. 2019.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BHERING, E.; NEZ, T. B. De. Envolvimento de Pais em Creche: possibilidades e Dificuldades de Parceria. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18 n. 1, p. 63-73, jan./abr. 2002,. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BIFULCO, V. A. **A formação de Profissionais de Saúde e a Educação para o cuidado de pacientes fora de recursos terapêuticos de cura**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_877ea1bc3b9d4745ed93382267ca7f0d. Acesso em: 16 jun. 2019.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. A perigosa travessia para a república mundial. *In*: ARAÚJO, W. **Quem está escrevendo o futuro?** 25 textos para o século XXI. Brasília, DF: Letra Viva, 2000. p. 75-88.

BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. – Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril, 2002.

BORGES, M. do C. G. **A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos**. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_14f3dc53a38652464b72b232baca7c05/Details#description. Acesso em: 16 jun. 2019.

BORGES, R. C. **Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos**. 2015. 270 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_c161e05c2f6d0f812675828a4ff4633c. Acesso em: 15 jun. 2019.

BORGES-DUARTE, I. Prática e teoria do cuidado: polissemia de um conceito esquecido. *In*: FOLQUE, A.; MAGALHÃES, D. **O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano**. CIEP: Évora, 2018. p. 12-24.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social dos julgamentos. São Paulo: EDUSP, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação dos professores de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf. Acesso em: 13 abril 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2008.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Sinopse estatística da educação básica. **Censo Escolar 2018**. Brasília, DF: O Instituto, 2019.

BREJO, J. A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. 277 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250981>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BROERING, A. de S. Histórias de Estágio: O encontro entre a creche e a universidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA: INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS, 1., 2008, Braga, Portugal. **Anais [...]**, Braga, Portugal, 2008. p. 371-371. 1CD-ROM.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BUJES, M. I. E. O pedagógico na Educação Infantil: uma releitura. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 21., 1998, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 1998. p. 25-44.

BUSSEY, K.; HILL, D. Care as curriculum: investigating teachers' views on the learning in care. **Journal Early Child Development and Care**, London, n. 187, p. 128-137, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1152963>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In: BRASIL*. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In: MACHADO, M. L. de A.* **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27- 33.

CARVALHO, E. M. G. de. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de caso na pré-escola pública. 2007. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_0291beb7b2b8db558549801e6e25df4b. Acesso em: 16 jun. 2019.

CASTILLO-CEDENO, I.; CEDENO, R. C.; DAVIS, L. E. F.; CERVANTES, Giselle Miranda. Pedagogía saludable: Despertar de un nuevo nodo. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, n. 18. p. 311-320, 2014.

CAVALHEIRO, C.; DRECHSLER, C. F. B.; FOCHI, P. S. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. *In: Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. p. 297-307.

CAVICCHIA, D. de C. Formação continuada de educadores para interação creche/pré-escola num programa de cooperação universidade prefeitura. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 17., 1994, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 1994. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

CARVALHO, L. F. de; CUNHA, B. B. B. Cuidar das crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2002. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/beatrizbrandocunhat07.rtf>> Acesso em: 15 jun. 2019.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S.* **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-50,

CERISARA, A. B. Educadoras de creche: entre o feminino e o professor. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1997. p. 1-12.

COCHRAN-SMITH, M. Studying teacher education: What we know and need to know?. **Journal of Teacher Education**, Boston, v. 56, p. 301-306, 2005.

CORDEIRO, A. M. A. **O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche**: as condições subjetivas e objetivas. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_23e79ded03f933281fbde80c6dd8991f. Acesso em: 15 jun. 2019.

CORSINO, P. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COUTINHO, A. M. S. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2002. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em:
<http://25reuniao.anped.org.br/angelascalabrinhot07.rtf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

COUTINHO, A. M. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017, p. 105-114.

CÔCO, V. **Professores na educação infantil**: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. GT 08 – Formação de professores. Disponível em:
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

COSTA, L. B. da. **A televisão na Educação Infantil**: usos, funções e interações na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia/GO. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

COSTA, M. C. F. B. **“Educação e cuidado” numa instituição pública municipal de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CRUZ, R. C. de A. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3276>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p.79-89, 1996.

CRUZ, S. H. V. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza: SEDUC, 2000.

CRUZ, S. H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 521-569.

CRUZ, S. H. V. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 224-232.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-35, Dec. 2019.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, C. A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, Dec. 2006.

DAVID, M.; APPEL, G. **Lóczy, una insólita atención personal.** Barcelona: Ocatedro, 2010.

DEVRIES, R. *et al.* O que é a educação construtivista? Definição e Princípios de Ensino. *In*: DEVRIES, R. *et al.* **O Currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 50-67.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

DULLIUS, V. F. **A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006).** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_80dff54772807eb01acc93b56c51ab6e. Acesso em: 15 jun. 2019.

DUMONT-PENA, É.; SILVA, I. de O. **Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2018.

DRUMOND, V. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2012.

DRUMOND, Viviane. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ESCOBAR, E. CNPQ diz que não terá verba para investir em pesquisa em 2019. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 9 ago. 2018. Ciência. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cnpq-diz-que-so-tera-verba-para-bolsas-em-2019,70002438970>. Acesso em: 3 jun. 2019.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

FALK, J. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARIA, A. de C. **Linguagens expressivas e a formação de professores para a educação infantil**: um estudo de projeto pedagógico. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a96170bcdb1a072652b32a2d71bbe914. Acesso em: 15 jun. 2019.

FARIA, A. L. G. de. A pré-escola na Itália. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 1995. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: UFSCAR, 1999. p. 67-97.

FERNÁNDEZ, J. L. **Formação docente**: possibilidades e dificuldades de ressignificação da identidade de professores/as de educação infantil. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/76/fernandez_jl_tm174.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2019.

FLACH, F. **Educação infantil**: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. 2006. 173 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8343/000574047.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FLORES, M. A. **Formação de professores**: questões críticas e desafios a considerar. Lisboa: Conselho Nacional de educação, 2015. p. 262-277.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019, 346 p.

FOCHI, P. S.; PINAZZA, M. A. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa. *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 37-72.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 169-196.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. *In*: KISHIMOTO, T; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 168-187.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 02/2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. **Diário Oficial do Município, Poder Executivo**, Fortaleza, 27 maio 2010.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Planejamento. Secretaria Municipal da Educação. **Edital nº 53/2014**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza; Secretaria Municipal da Educação, 2016.

FORTALEZA. **Proposta pedagógica do Centro de Educação Infantil Henri Wallon**. Fortaleza: Rede de Ensino de Fortaleza, 2017.

FORTALEZA. **Proposta pedagógica do Centro de Educação Infantil Quintal Divertido**. Fortaleza: Rede de Ensino de Fortaleza, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: histórias das violências nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1995

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 33. dd. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedago.**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.
- FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – III. *In*: BORDIN, J.; GROSSI, E. P. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 162-167.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, A. S. de. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-190, jul./dez. 2010.
- FREITAS, M. Teresa; S., SOLANGE JOBIM. E.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2003. v. 107.
- GALVÃO, B. R. **A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais**. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_9e63f7a91a9a55af89b7c67df3bb6296. Acesso em: 16 jun. 2019.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educ. Pesqui.**, [S.l.], v. 37. n.2, p. 249-261, 2011.
- GATTI, B. Políticas docentes em estados e municípios: o que dizem os estudos de campo? *In*: GATTI; BARRETO; ANDRÉ (org.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 177-217.
- GIL, D. B. A. **Organização da rotina na educação infantil: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar**. 2014. 44 f. Monografia (Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOMES, F. P. das C. G. **Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado profissional em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, M. N. B. L. **A ética do cuidado na educação infantil: um olhar diferenciado para a formação educacional integral da criança**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_8be4b8e17acb288e42eedffbbf421321. Acesso em: 16 jun. 2019.

GOMES, V. L. de O. 2004. 197 p. **A interpretação do cuidado de enfermagem à criança em creches, pela ótica de Pierre Bourdieu**. 2004. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_cbaec5c2b7bed5a189dfb62df1837ce0. Acesso em: 15 jun. 2019.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUIMARÃES, D. de O. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

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

GUIMARÃES, D.; LEITE, M. I. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 20., 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1999. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

HADDAD, L. Educação Infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 20., 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1999. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

HADDAD, L. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 18., 1996, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1996. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

HADDAD, L. **Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 327 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2019.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 91-96.

HARADA, M. J. C. S.; PEDREIRA, M. L. G.; ANDREOTTI, J. T. Segurança com brinquedos de parques infantis: uma introdução ao problema. **Rev. Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 3, p. 383-386, maio/jun. 2003.

HELLMAN, A. Teaching reflective care in Japanese early childhood settings. **Journal Early Child Development and Care**, London, n. 186, p. 1693-1702, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1124869>. Acesso em: 16 jun. 2019.

HIRATA, H. Teorias e práticas do *care*: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos em debates. *In*: FARIA, N.; MORENO, R. **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: SOF, 2010. p. 42-56.

HÖKKÄ, P.; ETELÄPELTO, A. Seeking New Perspectives on the development of teacher education: a study of the finnish context. **Journal of Teacher Education**, Boston, v. 65, p. 39-52, 2014.

HORN, M. das G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. *In*: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. *In*: **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. p. 39-56.

HOYUELOS, A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

JESUS, D. M. de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 80-83.

JÚNIOR, V. S. **Representações sociais das equipes técnicas acerca do cuidado à criança nas creches da Universidade de São Paulo**. 2012. 124 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_603177e39dafbdfc03b2f44c3fcf17f9. Acesso em: 15 jun. 2019.

KIEHN, M. H. K. de A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_b9e97e6ec7662869eb14040c2913e233. Acesso em: 15 jun. 2019.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999.

KISHIMOTO, T. M. A Formação de Professores para a Educação Infantil: políticas e perspectivas. Trabalho Encomendado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez., 2005.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-115.

KORPELLA, K. Children's environment. *In*: BECHTEL, R. B.; CHURCHMAN, A. **Handbook of environmental psychology**. 2. ed. Nova York: Wiley, 2002. p. 364-373.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 16-31.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In*: KRAMER, S. **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p. 89-104. Relatório de pesquisa

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. *In*: ROCHA; E. KRAMER, S. **Educação Infantil: enforques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., M. Idéias sobre a educação da infância no 1o. Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Rio de Janeiro, 1922. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais [...]**. Natal: NAC, 2002. p. 433-434.

KUCHNIR, J. M. A questão do laicismo no Brasil e suas reverberações na Educação. *In*: IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 9.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2., 2017, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/a-questao-do-laicismo-no-brasil-e-suas-reverberacoes-na-educacao>. Acesso em: 25 nov. 2020.

LAVIOLA, E. C. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. 2010. 434 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_01939b65b84a8e6b63491ca9e4486f66. Acesso em: 16 jun. 2019.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, , v.20, n.68, p.239-277, 1999.

LEMO, E. de S. **Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor de educação infantil**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_fb37f9ab2f10ed625182e38bb1775d0c. Acesso em: 15 jun. 2019.

- LEMOS, M.E. S. 2010. 66 p. **Representações sociais de educadoras de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças até cinco anos de idade**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_9062e3dbf591a039ed6a4458735a6ec5. Acesso em: 16 jun. 2019.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, T. R. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no Curso de Pedagogia da Faced/UFC: perspectivas docente e discente - UFC**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- LINO, D. M. B. da C. **Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância**. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). 2005. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2005.
- LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. *In*: FLORES; M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogia, 2009. p. 17-37.
- LUDLOW, B., *et al.* An accountability model for teacher Education. **Journal of Education for Teaching**, Boston, v. 36 , p. 353-368, 2010.
- LUENGO, FC. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- LINS, C. C. **O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar**. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-113040/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUÍS, J. de.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015.
- LUZ, C. L. da. **Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_c32d063fb88c058bea5b983ecac15f56. Acesso em: 15 jun. 2019.

MACHADO, M. L. **A formação profissional para a educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MACHADO, M. L. Professores para a Educação Infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1998. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

MALAGUZZI, L. **Una carta per tre diritti**. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d’Infanzia, 1993.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-86

MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre a Saúde e a educação**: um estudo de caso no berçário de uma creche. 1998. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/15647>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado compartilhado**: relações entre famílias e profissionais de uma creche. 2005. 226 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/20546>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS-FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MATOS, M. M. de S. O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade. *In*: FOLQUE, Assunção; MAGALHÃES, Dulce; VELHO. **O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano**. Évora: 2018. p. 71-81.

MATTOS, S. J. do N. **Cuidar e educar**: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. 2009. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_0465537b4a466833fdd1364fa9d2da85. Acesso em: 16 jun. 2019.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICARELLO, H. A. L. da S. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

MEDINA, A. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educ. Rev**, Curitiba, n.64, p.267-281, 2017.

MIGUEL, V. L. C. P. **A práxis pedagógica do profissional da educação infantil: um estudo pautado na formação docente.** 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNISUL-0_fed0993a5a2bec9bfe41dfd20ee27732. Acesso em: 15 jun. 2019.

MELLO, A. M. de A. **O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil.** 2011. 194 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_c643d5a2a68da3c4177972a791e05aa2. Acesso em: 15 jun. 2019.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. A abordagem Pikler-Lóczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, 2014.

MENEZES, C. C. L. C. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. *In*: TENÓRIO, R. M.; SILVA, R. S. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares.** Salvador: EDUFBA, 2010. p. 97-116.

MONTEIRO, P. A. M. **A relação televisão / criança / consumo na construção de identidades.** 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

MONTENEGRO, T. O cuidado e a formação moral na Educação Infantil. **Educação**, São Paulo, v. 115, p. 270-273, 2001.

MONTENEGRO, T. A educação moral da função de cuidar. **Revista da Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, 2005.

MORAES, M. B. de. O pensamento de Emmi Pikler, a primeira infância e o comportamento resiliente do adulto. *In*: MORAES, M. B. de *et al.* **Estudos e Reflexões de Lóczy.** São Paulo: Unic, 2011. p. 11-26.

MORATTI, P. **As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível.** 2016. 255 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_0e55947f9aad2353a10d4dc885cd29c6. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOREIRA, M. A. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 05, p. 11-9, ago./dez. 2011. 11

MOSS, P. À volta da Europa com a rede. *In*: REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS. **Relatório anual 92: emprego, igualdade e acolhimento de crianças.** Bruxelas: Rede da Comissão Européia de Acolhimento de Crianças, 1992.

NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NÓBREGA, S. S. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_bf97fce7308ba4183d1a9036f61a6628. Acesso em: 15 jun. 2019.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 1-120.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interação adulto/criança: infância e educação – investigação e práticas**. *Revista do GEDEI*, Braga, n. 1, p. 109-124, jan. 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Lisboa: Minho, 2001. p. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação como Pedagogia da relação. *Rev. FAEEBA*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/4963/3171;A>. Acesso em: 16 jun. 2019.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-42.

OLIVEIRA, M. P. C. de. Aprender com o outro no contexto da escola: reflexões sobre processos/práticas de formação docente na Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT07/GT07-1957_int.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. das G. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. 216 p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251371/1/Oliveira_MariadasGracas_D.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de.; MOREIRA, M. A. L. “Entre o amor e o ódio”: narrativas de avaliação de aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 37, 13-28, 2014.

ONGARI, B. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-196.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 11-20, jul./dez. 1997.

OSTETTO, L. E. Nas tramas da formação do professor de Educação Infantil: universidade e creches estabelecendo interlocuções, tecendo relações, criando alternativas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1996. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PAIVA, A. C. dos S. de S. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche Municipal de Fortaleza**. 2016. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PANIAGO, R. N. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2016.

PASSOS, E.; BARROS, L. M. R. de; EIRADO, A. do; SADE, C. A Entrevista Cartográfica na Investigação da Experiência Mnêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38 n. 2, 275-290, abr./jun. 2018.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Sage: Beverly Hills, 1980.

PEDROSA, M. I.; PERNAMBUCO, A. M. A. C. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 18, p. 431-442, 2005.

PEQUENO, M. G. C. **Políticas de formação docente em educação ambiental no contexto da educação básica:** por uma pedagogia do cuidado. 2012. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4732/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PEREIRA, S. T. **Pelo direito à creche:** uma análise da ação Brasil Carinhoso e da expansão do atendimento no estado do Paraná nos anos de 2012 a 2015. 2017. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=31017&idprograma=40001016001P0&anobase=2017&idtc=1297>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PEREIRA, J. R. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PIKLER, E. **What can your baby do already?** [S. l.]: Sensory Awareness Foundations, 1994. Winter Bulletin,

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINAZZA, M. John Dewey: inspirações para uma Pedagogia da Infância. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PRESTES, J. **Educação e saúde:** cuidado humanizado e formação do agente comunitário de saúde. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_9f15cddd8cf64dedcfa8f5cfc7f12daf. Acesso em: 16 jun. 2019.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; SILVA, A. P. S. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus professores: onde o discurso e a prática se encontram. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu: ANPED, 2000. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2019.

REIS, M. M. dos. **Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural.** 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_80fd84d477bfa45eb571e923fe0cba12. Acesso em: 16 jun. 2019.

RAMOS, R. L. Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professoras de crianças de 0 a 6 anos. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu: ANPED, 2000. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0703p.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RAMOS, S. L. C. Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais [...].* Caxambu: ANPED, 2001. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

RIVERO, A. S. Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais [...].* Caxambu: ANPED, 2001. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0790924392269.doc>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41. n.143, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a08v41n143.pdf&sa=D&ust=1593373074902000&usg=AFQjCNFGsiPBHs8-b3Ln4kTkGU3sXdgbYQ>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ROCA, M. E. C. de la. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2012, Porto de Galinhas. Anais [...].* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2221_int.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROCHA, E. A. C.; STRENZEL, G. R. Indicadores para avaliação de contexto educacional em creche: articulando pesquisa pedagógica e formação professor. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Anais [...].* Caxambu: ANPED, 2002. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/posteres/eloisaacirescandalrochap07.rtf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RODRIGUES, I. **Ser Educador de Infância na Creche – Entre os discursos e as práticas (Um estudo multicaseos)**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2009.

RODRIGUES, A. P. C. M. **Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FACED-UFC**. 2018. 190f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36662>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

ROSSINI, E. Ar. **Análise longitudinal do crescimento das crianças cuidadas em uma creche no município de São José – SC**. 2002. 117 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_3d676617ac49d0d9ec0da178efafb084. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ed. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SADALLA, A. M.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

SANTOS, C. O. dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190f. – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, E. M. B. **O programa de alimentação em uma instituição de educação infantil e sua integração entre o cuidar e o educar**. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, PR, 2004. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_0c762aa323e59970b4ad404f7e376e63. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTOS, E. A. dos. **Discursos de conselheiras de direito sobre educação e cuidado de crianças pequenas de zero a três anos**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_558cd437e89bb42ea75dec582b12f40c. Acesso em: 16 jun. 2019.

SANTOS, M. C. dos. **O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana do município de Bayeux na Paraíba**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_08de8604679028ac58d30aab0efa831a. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTOS, L. B. dos. **Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_c4dde9c3d1d4974bf47408a0389d4f11. Acesso em: 16 jun. 2019.

SANTOS, M. L. San Miniato, um Projeto Educativo para as Crianças e Famílias. *In*: FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. LINO, D.; FOLQUE, M. A.; BETTENCOURT, M.; SANTOS, M. L.; FOCHI, P. S.; MACHADO, I.; SOUSA, J. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto Editora: 2018. p. 161-180.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, 2015.

SÃO PAULO. **Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2015.

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil**. 2002. 240 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_607e898c378788d4a193fb8fddc7d1f9. Acesso em: 15 jun. 2019.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria- Histórico-Cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2015.

SCUDELER, A. P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. *In*: SILVA, J. R. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 119-142.

SEABRA, K. da C. **A paternidade em famílias urbanas: uma análise da participação do pai na creche-escola e nos cuidados com o filho**. 2007. 168 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_67a3a92e13cd0d0ac1b108561ed24f14. Acesso em: 15 jun. 2019.

SEHN, L. **Do cuidar ao educar na educação infantil: efeitos de sentidos**. 2014. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_4f7f5e24ff00309d46a5901c0edcb703. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, M. V. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. 300 f. – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, E. M. K. da. **Avaliação do estado nutricional de crianças de creches públicas e crianças que recebem outros tipos de cuidado no município de Embu SP, 1994/1995**. 1996. 128 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/13470>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, H. L. F. Indústria cultural e educação infantil: o papel da televisão. **Revista da UFG**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 18-21, dez. 2003. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/F_cultural.html#Tema. Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, M. A. da. **O cuidar/educar nas narrativas de professoras de uma creche de Rio Branco/AC**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_44455a1974a5846f63b6e3da2451672b. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, A. T. G. A. M. da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.** 2011. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_b700bfad6aa27bf5da696be315f3be0f. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, V. G. da. 2012. **Concepções e práticas de educação politécnica: formação de trabalhadores para o cuidado ao idoso na EPSJV/Fiocruz.** 2012. Dissertação (Mestrado Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.posgraduacao.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=BancoDissertacoes&Tipo=1&Num=32&Destques=1>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SILVA, A. M. S. Da. Entre o prescrito, o vivido e o narrado: a problemática da Formação Docente do Curso de Ciências Sociais na Universidade Regional do Cariri (URCA). **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 13, p. 268-283, 5 set. 2013.

SILVA, M. L. da. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade.** 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_95f54183fa342003a8d3d728e3ecae86. Acesso em: 16 jun. 2019.

SILVA, L. L. M. da. Entre estágios, diários de campo, leituras. *In:* SILVA, L. L. M.; CALDEIRON, A. C.; ALVES, C. M. S.; FINCO, D. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-12.

SILVA, I. de O. e. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. *In:* MEC/SEB. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2016. p. 57-80.

SILVA, R. A. G. da. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.** 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_299dc4dc92f55abd6e50f477068235bd. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVEIRA, F. C. dos S. M. **A formação em educação física e as práticas de integralidade do cuidado na saúde coletiva.** 2012. 111 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_810e607ba3b78530234eec74bb967196. Acesso em: 16 jun. 2019.

SISLA, E. C. Princípios da Abordagem Pikler-Lóczy. *In:* MORAES, M. B.; AZEVEDO, M. F. L. de; LEITE, A. C. A. SISLA, E. C.; SOARES, M. S. de M.; GIMAEEL, P. FREITAS, A. V. C.; PELIZON, M. H. **Estudos e reflexões de Lóczy.** Santo André: Unic: 2011. p. 51-58.

SOARES, N. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a função educacional da creche: projeto pedagógico do cuidar e educar, sem escolarizar**. 2003. 154 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3712770469f0095cf3360fa2f52b97c0. Acesso em: 15 jun. 2019.

VIANNA, C. P. *Textos FCC 8/92. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC, 1992. p.49-68.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

FONTES, A.; MACHADO, D. C.; SORJ, B. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007, p. 573-594.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da. MARTINS, R. O que fazemos com o que fazemos conosco... como nos formamos ao longo da nossa trajetória profissional. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 3., 2006, Minho. **Anais [...]**. Minho: UMinho, 2006, p. 6120-6131. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52538/1/o%20QUE%20FAZEMOS%20COM%20O%20QUE%20FAZEM%20CONNOSCO.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da.; PANIAGO, R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: ASA, 2004. p. 1-13.

SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa**. Perspectiva, n. 23, 2005.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche a nível de 2º grau: subsídios para o sindicato dos servidores públicos municipais de São Paulo. *In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. Malta; VIANNA, C. P. Textos FCC 8/92. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC, 1992. p. 49-68.

SPADA, A. C. M. **A educação infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP**. 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_7d7edd95c2e48c2277b7d7ac5b26938d. Acesso em: 15 jun. 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARTUCE, G.; LOBO B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C.; ALBIERI DE. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/172/185>. Acesso em: 2 ago. 2020.

TEIXEIRA, M. U. B. **O cuidado na educação infantil na fala de alunas-professoras**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_2ef0f9e0d7df5d9822e4645667bcd789. Acesso em: 16 jun. 2019.

TENÓRIO, R.M.; SILVA, R.S. **Capacitação docente e responsabilidade social**: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 12 ago. 2020.

TERCIOTTI, A. H. M. M.; SCHNETZLER, R. P. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e ideias sobre a formação continuada do educador infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25.*, 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2002. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/adelcihildaterciottit07.rtf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In: KRAMER, Sônia (org.). Profissionais de educação infantil e(m) formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.*, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

TORRES, M. E. A. **Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado**. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_c5a141f04a5b9ecfa282db5da05b9a22. Acesso em: 16 jun. 2019.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 22, n. 2. p. 285-308, maio/ago. 2007.

TRONTO, J. **Moral boundaries: A political argument of care**. New York: Routledge, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. **Curso de Pedagogia**. Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em: <http://www.faced.ufc.br/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 23 maio 2019.

URPIA, A.M.O.; SAMPAIO, S.M.R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. *In*: SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-168. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 19 jul. 2020

VASCONCELOS, V. M. R. de; FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil de professores da rede pública de Niterói. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1998. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

VERÍSSIMO, M. de La R. **Olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança**. 2001. 199 p. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_58a6a3b8f747b1eb97f95da1d50c3b59. Acesso em: 15 jun. 2019.

VERÍSSIMO, M. De La R.; FONSECA, R. M. G. S. da. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 28-35, 2003.

VERÍSSIMO, A. C. B.; SANTOS, A. M. dos; COSTA, F. S. da.; SILVA, R. S. Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens. *In*: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2017.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 1994.

VERONEZE, R. T. Agnes Heller: cotidiano e individualidade – uma experiência em sala de aula. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 162-172, jan./jun. 2013.

VIEIRA, L. M. F. Proposta de criação de curso regular de qualificação professor a nível de 1º grau do educador infantil de creche ou similar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1995. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos

VIEIRA, L. J. E. de S. Ações e possibilidades de prevenção de acidentes com crianças em creches de Fortaleza, Ceará. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 1687-1697, 2009.

VITTA, F. C. F. de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_e2c158c59e6d83b254c3df94b50ff1e7. Acesso em: 15 jun. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

WEISS, E. M. G. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. *In*: DALANÊA, C. F., DURLI, Z. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 129-138.

WIGGERS, V. Educação Infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2001. GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

WOLF-WENDEL, L. E.; WARD, K. Academic life and motherhood: variations by **Institutional Type. Higher Education**, Portugal, n. 52, p. 487-521, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>. Acesso em: 19 jul. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
PROFESSORAS DE CRECHE**

Data: ____/____/____

Permissão para gravação: () SIM () NÃO

1. Identificação

Nome fictício: _____

Idade: ____ anos Sexo: M () F ()

OBS: _____

1.1 Formação

1.1.1 Qual(is) curso(s) de formação inicial realizou?

() Curso de nível médio na modalidade normal

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Curso superior em Pedagogia

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Outro curso de licenciatura. Qual? _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

OBS: _____

1.2 Sobre a formação universitária

1.2.1 Em qual agrupamento realizou o estágio curricular na educação infantil? Como se deu a escolha?

1.2.2 Participou de grupos de estudos? Se sim, quais? O que lhe motivou a participar?

1.2.3 Qual(is) outra(s) atividade(s) sobre a área da educação infantil você participou durante a formação universitária (ex.: palestras, fóruns, minicursos etc.)? Destas atividades, algumas delas você considera mais relevante para a sua formação? Se sim, qual? Por quê?

1.2.4 Durante a formação, realizou estágio não-obrigatório em instituições privadas e/ou públicas? Se sim, em qual função? Por quanto tempo?

OBS: _____

1.3 Sobre a pós-graduação e a formação continuada

1.3.1 Possui especialização? SIM () NÃO () Em quê?

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

1.3.2 Possui pós-graduação? SIM () NÃO () Em quê?

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

1.3.3 Realizou outro(s) tipo(s) de curso(s) voltado(s) para a área da educação infantil? Qual(is)? Quando? Quem ofereceu?

1.3.4 Atualmente, participa de cursos de formação continuada? Qual? Quem oferece?

OBS: _____

1.4 Experiência profissional

1.4.1 Há quanto tempo atua na educação infantil? Por quê? Quanto tempo em agrupamentos de creche? E de pré-escola?

1.4.2 Possui experiência em outras etapas da educação básica? Em caso afirmativo, especifique.

1.4.3 Possui experiência na rede privada de ensino? Se sim, em qual função? Caso tenha sido como professora, em qual etapa da educação básica atuou? Durante quanto tempo? Em qual agrupamento/ano?

1.4.4 Há quanto tempo atua na rede pública de ensino? Já ocupou outros cargos na rede? Atualmente, em quais agrupamentos atua? Em qual(is) turno(s)? Qual a sua carga horária?

OBS: _____

2. Sobre as práticas pedagógicas

2.1 Como você realiza o planejamento? Com qual frequência e como ele é feito? Planeja sozinha? Se não, com quem? Qual (is) momento (s) você planeja regularmente? Por quê?

2.2 Existe algum momento/atividade/prática na rotina da instituição com as crianças que não consta no seu planejamento? Qual? Por quê?

2.3 Sobre as atividades/práticas/ações que você realiza com as crianças, existe(m) alguma(s) que considera mais importante(s)? Qual(is)? Por quê?

2.4 Sobre as atividades/práticas/ações que você realiza com as crianças, existe(m) alguma(s) que considera menos importante(s)? Qual(is)? Por quê?

2.5 Quanto a sua relação com a assistente, explique como vocês organizam as suas responsabilidades durante a rotina. Existem atividades/práticas/ações que ficam sob a sua responsabilidade e outras que não ficam? Se sim, quais? Por quê?

2.6 Em sua opinião existem diferenças entre o seu papel e o da assistente? Por quê?

OBS: _____

3. Sobre as concepções

3.1 Como você descreve o trabalho docente na educação infantil? Você acredita que ele é semelhante ou diferente do trabalho em outras etapas da educação básica? Por quê?

3.2 Para você, qual o papel da professora de educação infantil?

3.3 O que uma professora de creche precisa saber para exercer o seu papel de atuação profissional?

3.4 Na sua opinião, qual a relevância da formação universitária para uma professora de crianças pequenas?

3.5 Em sua opinião, a sua formação inicial universitária lhe ajuda a realizar as atividades diárias no contexto da instituição de educação infantil? Por quê? Em caso afirmativo, como?

3.6 O que você entende por cuidado/educação?

3.7 Como deve ser o cuidado/educação na educação infantil?

3.8 Na sua opinião, como tem sido promovido o cuidado/educação no agrupamento em que você trabalha? Por quê?

3.9 Para você, o que significa dizer que a professora de educação infantil cuida e educa ao mesmo tempo?

3.10 Exemplifique com uma situação ocorrida no agrupamento em que você trabalha a forma como tem se dado o cuidar e educar.

OBS: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Identificação da instituição

1.1 Nome fictício: _____

1.2 Bairro: _____

1.3 Tempo de funcionamento: _____

1.4 Número total de crianças matriculadas: _____

1.5 Número total de professoras: _____

1.6 Número total de assistentes: _____

1.7 Possui outros funcionários? Quais? Quantos?

OBS: _____

2. Funcionamento

2.1 Período de funcionamento das turmas de creche: () Manhã () Tarde () Integral

2.2 Informações sobre os agrupamentos:

| Nome do agrupamento | Idades das crianças | Quantidade de agrupamentos | Número de crianças | Número de professores | Número de auxiliares | Possui outro(s) profissional(is) no agrupamento? Qual(is)? |
|---------------------|---------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|--|
| | | | | | | |
| | | | | | | |

2.3 A instituição recebe estagiários? Se sim, com qual frequência? De qual(is)

instituição(ões)?

3. Estrutura física

3.1 Espaços externos

3.1.1 Parquinho

3.1.1.1 Qual o estado de conservação? _____

3.1.1.2 Quais materiais existem nesse espaço? _____

3.1.2 Pátio

3.1.2.1 Existe? Sim () Não ()

3.1.2.2 Qual o estado de conservação? _____

3.1.2.3 Quais materiais existem nesse espaço? _____

3.1.3 Refeitório

3.1.3.1 Existe? Sim () Não ()

3.1.3.2 Qual o estado de conservação? _____

3.1.3.3 Quais materiais existem nesse espaço? _____

3.1.4 Biblioteca

3.1.4.1 Existe? Sim () Não ()

3.1.4.2 Qual o estado de conservação? _____

3.1.4.3 Quais materiais existem nesse espaço? _____

OBS: _____

3.2 Dependências internas

3.2.1 Salas de atividades

3.2.1.1 Número total de salas: _____

3.1.1.2 Qual o estado de conservação? _____

3.1.1.3 Quais materiais dispõe esse espaço? _____

3.1.1.4 Existe iluminação e ventilação natural? _____

OBS: _____

3.2.2 Banheiros para crianças

3.2.2.1 Existe? Sim () Não ()

3.2.2.2 Qual o estado de conservação? _____

3.2.2.3 Quais materiais existem nesse espaço? _____

3.2.2.4 Os sanitários e os chuveiros são adequados para as crianças? Sim () Não ()

OBS: _____

4. Condições de trabalho

4.1 A instituição dispõe de espaços adequados ao estudo/planejamento/trabalho para o uso das professoras?

4.2 Há espaços de descanso e/ou de refeições próprios para as professoras?

4.3 A quantidade de crianças nos agrupamentos encontra-se de acordo com a legislação?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA DOS AGRUPAMENTOS DE CRECHE¹¹⁵

Data: ____ / ____ / ____

Horário: Início - _____ Término - _____

1. Identificação

1.1 Agrupamento: _____

1.2 Número de crianças matriculadas na turma: _____

1.3 Professora: _____

1.4 Auxiliar: _____

2. Práticas docentes

2.1 Interações

2.1.1 Como as crianças e as suas famílias são recebidas na instituição? A professora troca informações sobre as crianças com seus familiares? De que modo?

2.1.1 Ocorrem interações “um a um”? Se sim, de que modo ocorrem? Nesses momentos são favorecidas as relações, com a interação entre os três R’s (respeitosa, reativa e recíproca)? São respeitados os dez princípios do cuidado respeitoso¹¹⁶?

2.1.2 Como ocorrem os momentos das refeições? As crianças são encorajadas a conversarem umas com as outras? Como se dá a participação da professora?

2.2 Experiências com o corpo, saúde e bem-estar

2.2.1 Como ocorre o atendimento às necessidades fisiológicas (xixi, repouso, sono, cocô etc.)? As crianças são apoiadas em suas necessidades específicas? De que modo?

2.2.2 São propiciados momentos em que as crianças podem aprender a cuidar de si mesmas e dos outros? Como ocorrem esses momentos?

2.2.3 Como ocorrem os momentos de banho e de higiene pessoal? São individuais ou coletivos? Parecem ser prazerosos? A professora conversa com as crianças nesses momentos?

¹¹⁵ Instrumento elaborado a partir dos Indicadores de qualidade na Educação Infantil paulistana, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2016).

¹¹⁶ De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 6-15), os dez princípios do cuidado respeitoso são: **1.** Envolver bebês e crianças bem pequenas nas coisas que dizem respeito a eles; **2.** Investir no tempo de qualidade; **3.** Aprender as formas únicas por meio das quais as crianças se comunicam e ensiná-las as suas; **4.** Investir tempo e energia para construir uma personalidade completa; **5.** Respeitar bebês e crianças como pessoas valiosas; **6.** Ser honesto em relação aos seus sentimentos; **7.** Ser o modelo do comportamento que você quer ensinar; **8.** Encarar os problemas como oportunidades de aprendizado e deixar que os bebês e crianças os resolvam sozinhos; **9.** Construir segurança ensinando confiança; **10.** Preocupar-se com a qualidade do desenvolvimento em cada estágio.

As crianças são submetidas a tempos de espera e de ociosidade?

2.2.4 Na organização dos tempos é garantido o atendimento às demandas básicas das crianças (alimentação, repouso, xixi etc.) sempre que houver a necessidade?

2.3 Respeito e acolhimento

2.3.1 A professora acolhe os sentimentos manifestados pelas crianças e garante o direito delas se expressarem? Como?

2.3.2 A professora favorece a construção da autonomia das crianças na realização dos cuidados diários (ex.: lavar as mãos, trocar as roupas, usar o sanitário etc.)? Como?

2.3.3 As crianças têm os seus diferentes ritmos, interesses e demandas respeitados? Como a professora apóia as crianças em suas diferentes preferências?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ORIENTAR AS SESSÕES DE AUTOSCOPIA

Data: ____ / ____ / ____

Nome do episódio: _____

1. Exibição do episódio

2. Discussão

2.1 Você lembra desse dia? O que a(s) criança(s) faz(em) nessa cena? E você?

2.2 Em qual momento da rotina isso aconteceu?

2.3 O que motivou a ação/prática/fala/reação?

2.4 Como você acha que a(s) criança(s) se sentiu(ram) nesse momento?

2.5 O que a(s) criança(s) pode(m) ter aprendido nesse momento? Por quê?

2.6 Qual você acha que foi a sua contribuição para essa(s) aprendizagem(ns)? Por quê?

2.7 A(s) criança(s) parece(m) ter se sentido cuidado(as) nesse momento? Por quê? Em caso negativo, o que poderia ser feito para que se sentisse(em) cuidado(s)? De que modo?

2.8 O que a professora precisa saber para fazer isso?

2.9 A formação que você teve na universidade, no curso de Pedagogia, contribuiu com a construção desses saberes? Por quê? Em caso positivo, de que forma se deu essa contribuição? Em caso negativo, de que forma você acha que a universidade poderia ter contribuído?

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Faculdade de Educação

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado "AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC PARA AS PRÁTICAS DOCENTES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA CRECHE" que tem como pesquisadora principal, Alessandra Gondim Ribeiro, e que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos de *pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.*

Fortaleza, 24 de janeiro de 2020.

Alessandra Gondim Ribeiro
Alessandra Gondim Ribeiro
PESQUISADORA PRINCIPAL

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA

Você está sendo convidada como participante da pesquisa intitulada “As influências da formação universitária no Curso de Pedagogia da FACED/UFC para as práticas docentes de cuidado e educação na creche”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos entender a influência do Curso de Pedagogia da FACED/UFC nas práticas docentes com crianças bem pequenas no contexto da creche. Para esta investigação, acontecerão, em dias, alternados, em período integral, a realização de 10 sessões de observações da rotina com registros escritos e fotografias (com a prévia autorização das famílias, das professoras e das crianças); três sessões de vídeo gravações produzidas pela pesquisadora da rotina diária; entrevista individual, em dois dias diferentes, individualmente, com as participantes, e uma sessão de autoscopia na qual o material videogravado será objeto de reflexão. Além disso, será realizada, pela pesquisadora, uma consulta à proposta pedagógica publicada em forma de documento escrito, de maneira a investigar os seguintes aspectos: teóricos-metodológicos, espaço físico, concepções de criança, infância, de educação infantil etc., necessários para caracterizar o trabalho de uma instituição de educação infantil.

A entrevista individual com a professora terá previsão de aproximadamente 60 minutos de duração e acontecerá sob orientação de um roteiro, composto por três partes referentes à identificação da participante, a sua formação, bem como, as suas práticas e concepções. A sessão de autoscopia terá previsão de aproximadamente 1 hora de duração. Nessa ocasião serão assistidas três cenas gravadas em vídeo, orientadas por um roteiro com nove questões.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta alguns riscos mínimos, são eles: mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.; a possível perda do sigilo das informações dos participantes; o possível sentimento de desconforto pela presença da pesquisadora na instituição de educação.

Entretanto, esse risco deve ser minimizado por meio da garantia do anonimato dos participantes, da informação sobre a importância de construção deste estudo, do esclarecimento de qualquer aspecto que desejar e da liberdade de escolha em recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Com relação aos benefícios da pesquisa, você terá oportunidade de aprender sobre os procedimentos realizados e de refletir de forma participativa e coletiva entre os profissionais sobre o tema desse estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelo endereço e telefone das pesquisadoras.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome da pesquisadora

Data

Assinatura

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A COORDENADORA

Você está sendo convidada como participante da pesquisa intitulada “As influências da formação universitária no Curso de Pedagogia da FACED/UFC para as práticas docentes de cuidado e educação na creche”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos entender a influência do Curso de Pedagogia da FACED/UFC nas práticas docentes com crianças bem pequenas no contexto da creche. Para esta investigação, acontecerão, em dias, alternados, em período integral, a realização de 10 sessões de observações da rotina com registros escritos e fotografias (com a prévia autorização das famílias, das professoras e das crianças); três sessões de videograções produzidas pela pesquisadora da rotina diária; entrevista individual, em dois dias diferentes, individualmente, com as participantes, e uma sessão de autoscopia na qual o material videogravado será objeto de reflexão. Além disso, será realizada, pela pesquisadora, uma consulta à proposta pedagógica publicada em forma de documento escrito, de maneira a investigar os seguintes aspectos: teóricos-metodológicos, espaço físico, concepções de criança, infância, de educação infantil etc., necessários para caracterizar o trabalho de uma instituição de educação infantil.

A entrevista individual com a professora terá previsão de aproximadamente 60 minutos de duração e acontecerá sob orientação de um roteiro, composto por três partes referentes à identificação da participante, a sua formação, bem como, as suas práticas e concepções. A sessão de autoscopia terá previsão de aproximadamente 1 hora de duração. Nessa ocasião serão assistidas três cenas gravadas em vídeo, orientadas por um roteiro com nove questões.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta alguns riscos mínimos, são eles: mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.; a possível perda do sigilo das informações dos participantes; o possível sentimento de desconforto pela presença da pesquisadora na instituição de educação.

Entretanto, esse risco deve ser minimizado por meio da garantia do anonimato dos participantes, da informação sobre a importância de construção deste estudo, do esclarecimento de qualquer aspecto que desejar e da liberdade de escolha em recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Com relação aos benefícios da pesquisa, você terá oportunidade de aprender sobre os procedimentos realizados e de refletir de forma participativa e coletiva entre os profissionais sobre o tema desse estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelo endereço e telefone das pesquisadoras.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

| Nome do participante da pesquisa | Data | Assinatura |
|----------------------------------|------|------------|
|----------------------------------|------|------------|

| Nome da pesquisadora | Data | Assinatura |
|----------------------|------|------------|
|----------------------|------|------------|

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A FAMÍLIA

Você está sendo consultado como responsável por uma criança matriculada no CEI _____, convidada para participar da pesquisa intitulada “As influências da formação universitária no Curso de Pedagogia da FACED/UFC para as práticas docentes de cuidado e educação na creche”. Você não deve autorizar a participação desta contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos entender a influência do Curso de Pedagogia da FACED/UFC nas práticas docentes com crianças bem pequenas no contexto da creche. Para esta investigação, acontecerão, em dias alternados, em período integral, a realização de 10 sessões de observações da rotina com registros escritos e fotografias (com a prévia autorização das famílias, das professoras e das crianças); três sessões de vídeo gravações produzidas pela pesquisadora da rotina diária; entrevista individual, em dois dias diferentes, individualmente, com as participantes, e uma sessão de autoscopia na qual o material videogravado será objeto de reflexão. Além disso, será realizada, pela pesquisadora, uma consulta à proposta pedagógica publicada em forma de documento escrito, de maneira a investigar os seguintes aspectos: teóricos-metodológicos, espaço físico, concepções de criança, infância, de educação infantil etc., necessários para caracterizar o trabalho de uma instituição de educação infantil.

A entrevista individual com a professora terá previsão de aproximadamente 60 minutos de duração e acontecerá sob orientação de um roteiro, composto por três partes referentes à identificação da participante, a sua formação, bem como, as suas práticas e concepções. A sessão de autoscopia terá previsão de aproximadamente 1 hora de duração. Nessa ocasião serão assistidas três cenas gravadas em vídeo, orientadas por um roteiro com nove questões.

Para autorizar a participação da criança neste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta alguns riscos mínimos, são eles: mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.; a possível perda do sigilo das informações dos participantes; o possível sentimento de desconforto pela presença da pesquisadora na instituição de educação.

Entretanto, esse risco deve ser minimizado por meio da garantia do anonimato dos participantes, da informação sobre a importância de construção deste estudo, do esclarecimento de qualquer aspecto que desejar e da liberdade de escolha em recusar-se a participar. A sua autorização é voluntária e a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você e/ou a criança sob a sua responsabilidade é atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar as suas identidades com padrões profissionais de sigilo.

Com relação aos benefícios da pesquisa, você terá oportunidade de aprender e de refletir sobre o trabalho desenvolvido na creche. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua autorização e a participação da criança sob a sua responsabilidade não será liberado sem sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelo endereço e telefone das pesquisadoras.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, responsável por _____, regularmente matriculado(a) no CEI _____, declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza o registro em fotografias, vídeos e áudios de _____. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ / ____ / ____

| Nome do responsável pela criança | Data | Assinatura |
|----------------------------------|------|------------|
|----------------------------------|------|------------|

| Nome da pesquisadora | Data | Assinatura |
|----------------------|------|------------|
|----------------------|------|------------|