

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI

O CUIDAR E O EDUCAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO MATERNAL

Lages
2020

ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI

O CUIDAR E O EDUCAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO MATERNAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanice dos Santos

Lages
2020

Ficha Catalográfica

S113c Sabatini, Zilda Maria Wiggers.
O cuidar e o educar: uma relação possível no maternal/ Zilda Maria Wiggers Sabatini – Lages, SC, 2020.
110 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Vanice dos Santos

1. Cuidar e Educar. 2. Educação Infantil. 3. Políticas Públicas. 4. Práticas pedagógicas. I. Santos, Vanice dos. II Título.

CDD 372

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI

O CUIDAR E O EDUCAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO MATERNAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 27 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Vanice dos Santos
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPALAC



Prof. Dr. Joel Haroldo Baade
Examinador Externo – PPGE/UNIARP



Prof. Dra. Lurdes Caron
Examinadora Interna – PPGE/UNIPALAC

Dedico essa dissertação aos meus pais Alvicio e Maria Santa (*in memoriam*) pelos ensinamentos e valores a mim transmitidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter iluminado meu caminho e dado força para cumprir o que me propus, em perfeito juízo.

As minhas filhas Luciana e Roberta, minhas netas Fabiana e Betina, pelo apoio, carinho e incentivos recebidos durante a caminhada.

A minha Orientadora, Professora Dra. Vanice dos Santos, pela paciência e compreensão ante minhas limitações, além do compromisso e seriedade com a qual orientou o trabalho.

A todos os professores doutores do Mestrado pela firmeza, paciência e dedicação com que conduziram as aulas.

Aos meus colegas de Mestrado por esses dois anos compartilhando experiências, medos, angústias e conquistas, pelo companheirismo, em especial a Fabiola.

A Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), pela oportunidade a mim oferecida.

A Secretaria da Educação do Município de Lages/SC, na pessoa da Secretária Ivana Michalchuk, pelo apoio e incentivo à mim concedida.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos esforços empreendidos para o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação.

A Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação de Santa Catarina FAPESC (termo de outorga 2019TR70) pelo apoio.

Ninguém caminha sem aprender, sem aprender a fazer, o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho, pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 2007).

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o cuidar e o educar na Educação Infantil e como objetivo apresentar relações entre cuidar e educar na Educação Infantil especialmente na área maternal. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Para o embasamento desta dissertação foi utilizada a pesquisa bibliográfica, buscando em livros e artigos científicos relacionado com o tema educar e cuidar na Educação Infantil tendo como autores Kuhlmann Júnior (1998), Montenegro (2000), Signorette (2002), Oliveira (2012) e outros. Como aporte referente às políticas públicas estão contempladas a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.369/1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394/1996 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013). Como técnica de coleta de dados foi aplicada a entrevista focalizada a quatro professoras que atuam em dois Centros de Educação Infantil do Município de Lages/SC, especificamente nas turmas Maternal com crianças de três anos de idade. Para trabalhar com os dados coletados na pesquisa empírica foi aplicada a análise de conteúdo que corroborou para os resultados finais do estudo. Como resultado foi apresentado a reflexão das professoras de Educação Infantil na área maternal com crianças de três anos, aliando o cuidar e educar segundo a legislação quando reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito a educação de qualidade desde o nascimento. De acordo com as entrevistas feitas durante a pesquisa, foi possível perceber a necessidade de que o cuidar e o educar, sejam trabalhados de forma integrada, onde ficou evidenciado na fala das professoras que uma das maiores dificuldades é não se sentirem preparadas para receber crianças tão pequenas. A fim de contextualizar o estudo, no texto buscou-se fazer um resgate histórico do atendimento assistencialista vinculado apenas ao cuidar até a conquista de garantir efetivamente a Educação Infantil, por meio das leis. Os resultados apontam que as professoras reconhecem que cuidar e educar são indissociáveis. Portanto, é necessária a formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, para desenvolverem um trabalho de qualidade com crianças de três anos matriculadas nos CEIMs do município de Lages/SC.

Palavras-chave: Cuidar e Educar. Educação Infantil. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The study has as its theme the care and education in Early Childhood Education and the aim to present relationships between caring and educating in Early Childhood Education, especially in the maternal area. The research has a qualitative approach. Bibliographical research was used to support this dissertation, searching in books and scientific articles related to the theme of educating and caring in Early Childhood Education, with Kuhlmann Júnior (1998), Montenegro (2000), Signorette (2002), Oliveira (2012) and others. As a contribution referring to public policies, the National Common Curricular Base (2017), the Federal Constitution (1988), the Statute of Children and Adolescents (ECA), Law No. 8,369 / 1990, the Law of Directives and Bases (LDB)), Law No. 9,394 / 1996 as well as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2013). As a data collection technique, a focused interview was applied to four teachers who work in two Early Childhood Education Centers in the city of Lages / SC, specifically in the Maternal classes with three-year-old children. In order to work with the data collected in the empirical research, content analysis was applied, which corroborated the final results of the study. As a result, the reflection of the Early Childhood Education teachers in the maternal area with three-year-old children was presented, combining the care and education according to the legislation when she recognized the child as a citizen, as a subject of rights, including the right to quality education from birth. . According to the interviews carried out during the research, it was possible to perceive the need for care and education to be worked in an integrated manner, where it was evident in the teachers' speech that one of the greatest difficulties is not feeling prepared to receive such small children. . In order to contextualize the study, the text sought to make a historical rescue of care assistance linked only to caring until the achievement of effectively guaranteeing Early Childhood Education, through the laws. The results show that the teachers recognize that caring and educating are inseparable. Therefore, continuous training of teachers working in early childhood education is necessary to develop quality work with three-year-old children enrolled in CEIMs in the municipality of Lages / SC.

Keywords: Caring and Educating. Child education. Public policy. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional para a Formação de Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal
CEIMs - Centros de Educação Infantil Municipal
CNB - Conselho Nacional de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Curso Normal Superior
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e Adolescente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE - Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Base
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC - Santa Catarina
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UNIFACVEST - Centro Universitário Facvest
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação	65
Quadro 2 - Exercício docente atual	65
Quadro 3 - Trabalha na Educação Infantil.....	66
Quadro 4 - O papel do professor de Educação Infantil	67
Quadro 5 - Professora do maternal e o desenvolvimento psicológico, físico e mental das crianças.....	68
Quadro 6 - Carências atuais na Educação Infantil.....	69
Quadro 7 - Rotina no CEIM	70
Quadro 8 - Cuidar	72
Quadro 9 - Educar.....	73
Quadro 10 - Distinções no exercício docente entre cuidar e educar	74
Quadro 11 - O cuidar e o educar no planejamento	75
Quadro 12 - Interesse e curiosidade das crianças na sala de aula.....	76
Quadro 13 - Relevância das relações: professora e crianças, crianças entre si e crianças com demais adultos	77
Quadro 14 - Desenvolvimento de práticas para a construção de conhecimentos e vivências de mundo das crianças.....	78
Quadro 15 - O trabalho com o cuidar e/ou o educar	79
Quadro 16 - O cuidar e o educar na formação docente	80
Quadro 17 - Educação Infantil e o amparo, proteção e o cuidado.....	81
Quadro 18 - Os saberes das crianças e professor nas práticas pedagógicas	82
Quadro 19 - Convivência no CEIM.....	84
Quadro 20 - O brincar e a prática pedagógica	85
Quadro 21 - Atividades pedagógicas para a construção da identidade das crianças	86

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTÓRIA.....	18
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.2 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA	26
3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	32
3.1 O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
3.2 CUIDAR É UMA ATITUDE	37
3.3 EDUCAR É UM PROCESSO	39
3.4 CUIDAR E EDUCAR: ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
4.2 O CUIDAR E O EDUCAR NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA	51
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	57
5. METODOLOGIA	61
5.1 TIPO DE PESQUISA	61
5.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	62
5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO	63
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FOCALIZADA COM AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE TRÊS ANOS DE IDADE.....	99

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	101
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE..	102
ANEXO B - PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP.....	104

1. INTRODUÇÃO

Para desenvolver a presente pesquisa faço uma breve avaliação de meu e processo de formação e trajetória profissional. Assim, ao abrir meu baú das memórias parto de recordações guardadas em minha mente que ora parecem muito vivas e ora encontram-se quase apagadas.

Revisitá-las e descrevê-las me possibilitou um magnífico encontro comigo mesma nos diferentes momentos de uma trajetória composta por encontros e desencontros, alegrias e tristezas, idas e vindas, conversas e silêncios, pensamentos e ações.

Entre as flores no silêncio do jardim da minha casa na sombra das árvores, no meu quarto, ou conversava comigo mesma sobre meus medos - os mistérios de criança-, ou ficava a imaginar sobre a fase adolescente e adulta e, inquietações me vinham à mente. Porém o silêncio não me intimidava nem me limitava. Ao contrário, me abria possibilidades e foi aí na essência dessa caminhada que minha procura ficou visível.

Criada em uma família humilde de lavradores, juntamente com meus três irmãos, sempre fui uma criança que gostava de brincar de faz-de-conta, criar personagens, transformar objetos em outros seres utilizando minha imaginação. Neste imaginário mundo real, já fui artista, professora, cavaleira, princesa, cozinheira e muitas outras coisas. Ao brincar ora comigo mesma, ora com meus irmãos, primos e colegas, construí e imaginei inúmeras possibilidades, dentre as quais prevaleceu o desejo de um dia, quando crescesse, ser professora.

No ano de 1960, aos sete anos ingressei no 1º ano na Escola Multisseriada André Vidal de Medeiros na localidade de Ponte Alta, interior de Bocaina do Sul, SC. Um mundo novo cheio de novidades me esperava. Apesar de já conhecer a maioria dos colegas e a professora, pois era minha tia, estava um tanto apreensiva, com o novo - sempre assusta. Regras, rotinas, lições e merenda era algo totalmente novo.

Gostava de ir à escola, me sentia importante, com minha bolsinha de tecido na qual carregava meu lápis, caderno, borracha e a cartilha. De uniforme e calçando minha congá vermelha ia eu descobrir um espaço novo.

Recordo-me que diferente dos momentos meus em casa, na escola não usava a imaginação, mas gostava de fazer a lição do "Dado", da "Eva", e da "Uva", contornar as letras pontilhadas, copiar sílabas e palavras. Assim fui descobrindo o mundo das letras, guiada pelas mãos da professora Almira, uma pessoa sábia no modo de interagir com as crianças, pois conseguia nos ensinar com rigidez e suavidade ao mesmo tempo.

Um tempo que ficou na saudade, um tempo que vem às lembranças. É este o sentimento que tenho ao rememorar o tempo da escola onde estudei até o 4º ano.

Algum tempo depois dei continuidade aos estudos concluindo o curso ginásial no colégio Estadual Campos Salles em Bocaina do Sul. Que tempo maravilhoso.

Eu queria mais, tinha sede de conhecimento. Assim, vim para Lages, mas orientada por meu tio Oscar, que era professor, cursei contabilidade no Colégio Vidal Ramos, mais conhecido como "Colégio Rosa". Segundo meu tio não era para eu seguir a carreira de professora, pois além de muito sofrida, profissão desvalorizada. Assim, adiei o meu sonho de ser professora...

O tempo passou e para atender esse desejo que se mantinha latente em meu ser, em 1990, optei pelo curso de magistério. Foi exaustivo, mas gratificante, aprendizagens e experiências maravilhosas.

Em 1995, embora eu gostasse de alfabetização, participei do concurso na rede municipal de Lages, para trabalhar com Educação Infantil e fui aprovada. Assumi uma vaga no Centro de Educação Infantil Gente Miúda em março de 1996, onde me identifiquei no trabalho com os pequenos. Considerei muito gratificante acompanhar o desenvolvimento deles, tanto que estou trabalhando até os dias atuais na mesma instituição e mesmo nível de ensino.

O Centro de Educação Infantil onde trabalho, está localizado no bairro Petrópolis, em Lages/SC. É um bairro residencial pequeno, próximo ao centro da cidade. A maioria de seus moradores trabalham no comércio e alguns nas indústrias instaladas em diversos bairros vizinhos.

O Centro de Educação Infantil (CEIM) é destinado a atender as crianças da comunidade local, porém atende também crianças de outros bairros e do centro da cidade de Lages. Atende em torno de 160 crianças, de zero a cinco anos, com duas salas de berçário, três salas de Maternal I e II e duas salas de pré-escola, turnos matutino e vespertino. Com o desenvolvimento do bairro nos últimos anos foi construído mais um Centro de Educação Infantil para atender todas as crianças de zero a cinco anos.

A função do profissional que atua na Educação Infantil vem ao longo do tempo passando por grandes reformulações. Os estudiosos têm feito pesquisas sobre a concepção de crianças e isso tem dado uma direção na formação da professora da Educação Infantil. Este profissional deve estar muito atento às mudanças e também à diversidade das crianças com as quais trabalha. Só assim, se tem uma educação de qualidade almejada por todos, tendo professoras responsáveis que respeitem as necessidades individuais e o tempo de cada criança.

Os CEIMs têm um papel relevante na vida das crianças, pois é lá que elas terão oportunidade de novas aprendizagens, ao se relacionar com crianças de várias idades, de brincar e desenvolver a imaginação, descobrir o mundo, pois tudo é novidade para elas, o que deve ser trabalhado com muita dedicação. É necessário, portanto, que a professora tenha clareza das suas práticas pedagógicas e encanto pela Educação Infantil.

Galgando mais um degrau da caminhada, em 1997 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Cheia de medo, mas feliz, estava entrando em uma Universidade, que sonho!

Sabia que não seria fácil, mas enfrentei mais esse desafio com coragem e determinação. Mas não parei e em 2002 fiz a Pós-Graduação Lato Sensu em "Práticas Escolares numa Visão Psicopedagógica" no Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST). Neste processo vivi momentos ímpares, incluindo novas amizades, conhecimentos e experiências.

Contar nossa história e relembrar as experiências acadêmicas e profissionais é um exercício e tanto, me fez pensar, refletir redimensionar o mundo e reinventar-me nele. Enquanto filha de agricultor e estudante de escola pública, aprendi a apreciar, respeitar e valorizar os estudos, o espaço escolar e a figura do professor.

E é fundamentada neste entendimento de como deve ser o ambiente escolar que busquei através do Mestrado em Educação, a fim de compreender novas possibilidades que vivenciamos a cada dia, principalmente na Educação Infantil.

Respeito, dedicação, responsabilidade, autonomia, diálogo e solidariedade eram e são valores fundamentais oriundos de minha família e vividos no espaço escolar. E foram nesses espaços, escola e família, que cresci e me tornei pessoa curiosa e sedenta de conhecimentos e informações.

O presente estudo tem como tema o cuidar e o educar na Educação Infantil. Após a definição do problema de pesquisa e dos objetivos, tanto geral quanto os específicos, para o seu desenvolvimento foi realizada uma busca em bibliotecas universitárias e bibliotecas *online* com o intuito de encontrar livros, artigos e revistas que fornecessem subsídios bibliográficos para o embasamento do presente estudo. E ainda, foi aplicado um questionário para as professoras de Educação Infantil, que trabalham em dois CEIMs, com turmas do Maternal.

O problema que vem me instigando para discussão do tema é: Como as professoras exercem seu papel referente ao cuidar e o educar no Maternal? Definimos como objetivo geral apresentar relações entre o cuidar e o educar na Educação Infantil especificamente na etapa

Maternal. Elencamos como objetivos específicos: descrever as relações entre educar e cuidar na Educação Infantil; identificar a relação do cuidar e educar das professoras em suas práticas pedagógicas com crianças matriculadas no Maternal.

O estudo se justifica em razão da Educação Infantil ter passado por um período sendo entendida de modo assistencialista, onde o foco principal era o cuidar. As crianças eram deixadas nas creches para passar o dia todo enquanto os pais trabalhavam. Segundo Montenegro (2001), com o passar do tempo, esta realidade foi ganhando outra forma, percorrendo uma concepção de prática pedagógica mais integradora. Atualmente pode-se observar que esta concepção de Educação Infantil, considerando o cuidar e educar estão presentes na educação da criança pequena.

A criança desde bebê começa a interagir com a pessoa adulta e passa a conhecer o mundo de diversas formas. Esse momento de interação leva a criança a manifestar seus desejos, afetos e preferências por aquilo que mais lhe atrai e isso acontece por meio das brincadeiras.

À medida que a criança cresce, o brinquedo começa a tomar novas dimensões, e para Vigotsky (2007), quando a criança chega à idade entre 3 e 5 anos é o momento em que surge uma grande quantidade de tendências e desejos muitas vezes não possíveis de serem realizados de imediato.

Entende-se, que com crianças na faixa etária de três a cinco anos, a fantasia toma conta do imaginário dela, então, torna-se imprescindível que as brincadeiras façam parte do cotidiano dessas instituições. Para tornar a escola um ambiente lúdico é preciso que os educadores assumam uma postura sensível para compreender que a ressignificação da prática pedagógica é algo importante e necessário. Isso implica romper com um modelo arraigado que acompanha as práticas educativas e, assim deixando de impedir as crianças de vivenciarem situações de aprendizagem de modo interativo, dinâmico e prazeroso.

Kramer (2005) apresenta alguns conflitos que as professoras de Educação Infantil encontram no cuidar e educar, onde algumas se sentem desvalorizadas ao realizarem tarefas relacionadas ao cuidar, enquanto outras consideram que cuidar e educar na Educação Infantil são indissociáveis e por isso devem caminhar juntos. Montenegro (2001) afirma ainda que o cuidado é um dos elementos importantes da Educação Infantil no qual se faz necessária uma maior atenção quando se trata da formação de professoras para o trabalho com crianças pequenas.

Conforme Signorette (2002), o cuidar e educar de crianças pequenas, contempla desde o nascimento a necessidade de um adulto com práticas nos cuidados mais básicos

como, fazer a higiene, alimentar, dentre outros, e o de educar, inclui o afeto, carinho e conversa. Com base nesses fundamentos, pode-se concluir que cuidar e educar são aspectos a serem tratados de forma articulada quando se refere ao processo formal de construção de educação das crianças pequenas.

Diante do quadro atual e de minha experiência enquanto professora da Educação Infantil, no presente estudo, se tenciona propor algumas reflexões em relação às práticas pedagógicas das professoras nos CEIMs, referente ao cuidar e educar consideradas como funções básicas de sua rotina diária. Perante a dificuldade em relacionar essas práticas principalmente quando se trata de crianças na faixa etária de três anos, parte-se do pressuposto que as professoras estão executando seu papel no cuidar e educar na Educação Infantil. E assim, justifica-se a pesquisa.

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação (PPGE/UNIPLAC), apresenta-se ao leitor em seis seções. Na primeira seção consta a introdução apresentando as justificativas e objetivos que determinaram o desenvolvimento do trabalho. Na segunda seção foi abordado o percurso da Educação Infantil no Brasil e sua história, buscando embasamento principalmente em Ariès (1981), Kuhlmann Júnior (1998), Oliveira e outros (2012). Foi abordada a instituição de Educação Infantil, considerando o reconhecimento da infância bem como, o contexto de relações reguladas pelos adultos ao se utilizarem as categorias da ação social para o estudo das experiências vividas pelas crianças na instituição escolar, segundo Vygotsky (1984), Redin (2000), Soares (2002), Cabó (2014), Abramowicz e Tebet (2017) e outros. Contemplando as políticas públicas, a discussão é empreendida considerando a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Na terceira seção foi desenvolvido a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e, como se pode observar nos últimos anos, a Educação Infantil voltada para as crianças pequenas vem crescendo. Para desenvolver acerca do cuidar e educar na Educação Infantil fez-se necessário o uso das ideias de diferentes autores como Kuhlmann Júnior (1998), Oliveira (2012), entre outros. Também foi abordado que o cuidar é uma atitude, na esfera da Educação Infantil sendo parte integrante da educação. E educar é um processo, que propicia situações de cuidados, ludicidade e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuem para o desenvolvimento da criança. E ainda, perspectivas de que o cuidar e educar nas etapas da Educação Infantil, estão ligadas diretamente e exigem habilidades e conhecimentos por parte das professoras que cuidam e educam.

Na quarta seção foram consideradas as práticas pedagógicas na Educação Infantil com crianças de três anos de idade, a formação de professoras na Educação Infantil, o cuidar e educar na formação das professoras e as práticas pedagógicas. Nesta seção, a fundamentação se deu com Palhares e Martinez (2001), Rosemberg (2001), Nunes (2002), Aguiar (2003), Oliveira (2003), Leite Filho e Nunes (2013), Maranhão e Zurawski (2014) e outros. Cabe destacar que o embasamento ocorreu amparado nas leis em vigor no Brasil.

Na quinta seção foi apresentada a metodologia, descrevendo os caminhos escolhidos para a realização dessa pesquisa, como, a entrevista elaborada com quatro professoras de dois CEIMs do município de Lages/SC. E na sexta seção foi apresentada as análises dos dados da pesquisa que está demonstrado em Quadros, compartilhando com os leitores as falas das entrevistadas, seus comentários e a análise dos dados. E por fim as considerações finais com a conclusão do estudo.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTÓRIA

Como primeira seção da dissertação, optamos por desenvolver neste estudo questões relacionadas mais especificamente com a Educação Infantil. Para entendimento sobre esse assunto, utilizamos de diferentes ideias de vários autores como, Ariès (1981), Oliveira (2001, 2002), Kuhlmann Júnior (1998), Kramer (1999, 2005), Waiskop (2001), Vygotsky (2007), Oliveira e outros (2012) e Abramowicz e Tebet (2017). Buscamos subsídios em documentos, quais sejam, Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sendo elas correlacionadas entre si com vistas a possibilitar a compreensão adequada acerca do referido assunto.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste sentido, com base nos escritos de Kuhlmann Júnior (1998), constamos que a história da Educação Infantil relaciona-se estreitamente com questões referentes a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção.

Conforme os estudos de Ariès (1981), o conceito de infância está relacionado diretamente às mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, nas relações sociais e históricas na qual a criança está inserida.

Oliveira et al. (2012, p. 20-21) compartilham deste entendimento quando discorrem:

Como concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. Tais concepções orientam ações diversas por parte do poder público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida.

A partir destas delimitações apresentadas pelos autores citados, ter uma concepção histórica de infância significa entender que através dos tempos ela tem ocupado lugares diferentes na sociedade. Isto significa que não há uma concepção universal ou natural do que seja criança. A relação adulto/criança ou criança/sociedade deve ser compreendida como resultado da intervenção humana. Ela não é natural, nem imutável e nem eterna.

A criança pequena está inserida num mundo de diálogos e interações, isso se torna fator determinante, onde sua forma de se dirigir as pessoas e interagir obedecem a uma estrutura já vivenciada por ela. Quando pequena a criança tem muita dificuldade de separar seu papel daquele assumido pelo seu companheiro de interação, destaca-se então a importância da mediação do adulto no processo de desenvolvimento pelo qual passa a criança, levando-se em consideração as diferenças de cada uma.

A partir do século XVI, ao contrário do que valia para a civilização medieval, começa a estabelecer a diferença entre o mundo das crianças e o dos adultos. No século XVII, mudanças consideráveis vem construir de forma definitiva para a concepção de infância atual. Definiu-se um novo lugar para criança e para a família, fruto das novas relações sociais que se estabelecem pela então sociedade capitalista (SANTA CATARINA, 1998, p.20).

Assim sendo, em decorrência da ausência do sentimento de infância até o final do século XVII, a Educação Infantil surgiu somente com a sociedade burguesa e a ascensão da industrialização. Isso em decorrência do grande número de crianças que permaneciam desassistidas dos pais, pela necessidade de trabalharem nas indústrias para garantir o sustento da família, surgiu a Educação Infantil com fins assistencialistas.

No entanto, para Kuhlmann Júnior (1998, p. 183), a principal

característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre tal realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização.

Assim a classe dominante, ou a burguesia, desde o início de sua existência manipulava a organização social de acordo com seus interesses, ou seja, alegando preocupar-se com a educação e o bem estar dos filhos dos trabalhadores, evitava que as crianças sofressem “más influências” na rua (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 184). Tal atitude tinha como intenção evitar a autonomia das crianças, buscando garantir assim que desde os primeiros anos de vida cada criança fosse condicionada a aceitar sua posição social e aprender a obedecer – sem questionar - as normas sociais.

Mas nem todos viam a Educação Infantil com a finalidade exclusivamente assistencialista, Fröebel (apud KUHLMANN JÚNIOR, 1998), sempre defendeu um objetivo mais educativo para a Educação Infantil.

Os famosos “Kindergartens” (Jardins de Infância), idealizados por Fröebel, surgiram na Alemanha, precisamente em Blankenburg, por volta de 1840. Sua pretensão era reformar a Educação Infantil, bem como através dela atingir a estrutura familiar e os cuidados dedicados a infância, proporcionando uma relação entre o que era trabalhado nas escolas mantidas pelas redes pública e privada.

O movimento dos kindergartens propôs a transcendência dos limites do público e do privado, apresentando os valores das esferas públicas e privadas – família e escola, criação materna e cidadania responsável – como complementares mais do que dicotômicas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 114).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998), Fröebel em 1844 escreveu o livro “Jogos para as mães e canções carinhosas”, possibilitando a elas observar o desenvolvimento da criança, bem como cantar e conversar com elas. Além disso, em 1839 promoveu um curso de especialização para coordenadores de instituições para a primeira infância, com vistas a prepará-los para continuar sua obra.

Também com a iniciativa de Fröebel, em agosto de 1846 foi realizado em Rudolstadt um congresso com 300 professores. Nesse congresso, “pela primeira vez, as mestras do jardim de infância vinham, de público defender a sua profissão, despertando assim a consciência da autonomia intelectual e profissional da mulher” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 115).

Na época, mesmo não podendo afirmar se as “jardineiras¹” tinham ou não ideais feministas, pode-se dizer que sua ação fez com que novos rumos relacionados a sua história fossem conquistados, inclusive um espaço maior na sociedade.

Seguindo o curso da história da Educação Infantil, Kuhlmann Junior (1998) relata que em 1848 os liberais alemães e os socialistas apoiaram entusiasticamente os kindergartens, mas o governo prussiano proibiu o funcionamento dos mesmos, considerando que eram locais de subversão política e de ateísmo. Segundo o autor, historicamente o Jardim de Infância subdividiu-se em dois grupos: para ricos, em instituições públicas ou privadas, e para os pobres com o nome de Volkskindergarten (Alemanha) e Free Kindergartens nos Estados Unidos.

Certamente essas denominações não mais existem nesses países, pois as concepções acerca da Educação Infantil tiveram modificações.

¹ Denominação utilizada em Kuhlmann Júnior (1998, p. 126) para designar as professoras do jardim de infância.

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições tipo creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a Proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país (OLIVEIRA et al., 2012, p. 21).

De acordo com Kuhlmann Júnior (1998), influenciado pelos norte-americanos, Gabriel Prestes fez com que os jardins de infância chegassem ao Brasil no século XIX, com ideias e materiais froebelianos. Um dos defensores dos jardins de infância no Brasil, foi Rui Barbosa, isto ainda, antes da República, fato que reforçava sua tese sobre a contribuição dos jardins de infância para o surgimento de uma nova sociedade.

Além dos aspectos pedagógicos, Rui Barbosa também destacou a possibilidade dos jardins das crianças serem lugares privilegiados para a educação moral da população em geral e em especial dos mais desafortunados: no kindergarten, como na escola, há de haver prescrições, que governem. Mas as restrições do genuíno kindergarten serão suaves e jeitosas, que deixam larga ensanча à pura espontaneidade dos brincos das crianças. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 159).

Nessa conotação, Rui Barbosa já via a educação como algo importante no desenvolvimento do ser humano, já desde os primeiros anos de vida.

Assim, foi se difundindo a ideia da implantação de jardins de infância em todo o Brasil e conforme informam Oliveira et al. (2012, p. 22), “foram criados em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas”. Somente algumas décadas depois “em torno de 1896 criaram-se os primeiros jardins de infância públicos, como aquele anexo à Escola Caetano de Campos, em São Paulo” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 27).

De acordo com Oliveira et al. (2001), nas décadas de 30, 40 e 50 as creches passaram a ser responsabilidade de entidades filantrópicas onde o trabalho junto às crianças nesta época era de cunho assistencial – custodial. Assim sendo, suas atividades tinham como foco a alimentação, higiene e segurança física das crianças.

O dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60 trouxe uma mudança importante para a área: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61), que incluiu as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino. Isso, contudo, não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características das crianças pequenas (OLIVEIRA et al., 2012, p. 25).

Ainda segundo Oliveira et al. (2001), os debates acerca das funções das creches e pré-escolas, se intensificaram no Brasil a partir da segunda metade da década de 1970. Onde as reivindicações giravam em torno de uma Educação Infantil que atendesse crianças de 0 a 6 anos com o objetivo educacional e não simplesmente assistencial.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2017, p. 33)

Segundo a Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história do Brasil, definiu como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas - assim denominadas as instituições de Educação Infantil na época -, com isto a infância brasileira conquistou a dimensão da cidadania.

Oliveira et al. (2001, p. 22) reforçam essa conquista quando afirmam que:

Culminando este processo, a própria Constituição Federal de 1988 reflete o movimento recente de repensar as funções sociais da creche. Ela reconhece a creche como uma instituição educativa, um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso à criança pobre e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família.

As instituições de Educação Infantil, conforme Oliveira et al. (2012) devem estar concebidas como uma instituição que não tem um fim em si mesma, por isso sendo necessário refletir sobre a sua importância.

Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares (OLIVEIRA et al., 2012, p. 30).

Considerando a evolução e a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, sendo que as mesmas têm o direito assegurado pela legislação, é necessário que seja materializado em ofertas reais, pois o que evidentemente dificulta a expansão com qualidade da educação pré-escolar é a falta de recursos específicos a serem estabelecidos pelas constituições estaduais.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 21),

A educação na criança de 0 a 6 anos, seja em creches ou pré-escolas, está vinculada necessariamente ao atendimento do cidadão – criança; a criança passa a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento.

De acordo com Abramowicz e Tebet (2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente oficializado em 1990, fez uma reafirmação desse direito no art. 54, inciso IV. Ainda segundo as autoras, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/1996) os termos “creche e pré-escola” passaram a ser denominados de “Educação Infantil”. Com isso, surgiram também novas concepções de infância, criança e educação.

Concepções essas que se fundamentavam no princípio de que

é fundamental que se amplie a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos, de modo a garantir, a todas, o direito de acesso e permanência. Evidentemente, o trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças (KRAMER, 1999, p. 18).

Programas e movimentos relacionados a Educação Infantil, foram realizados e debatidos ao longo da história, porém vale salientar que significativos avanços aconteceram, mas também retrocessos.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017, p. 33).

A política pública educacional tem muito a ver com essas idas e vindas, porque não raramente estão à mercê das políticas internacionais, que influenciam o desenvolvimento da educação no país. Embora se tenha conseguido evoluir em termos de ideias, concepções e tendências pedagógicas.

Vygotsky (2007), um teórico que buscou a resposta na Psicologia e elaborou uma teoria do desenvolvimento intelectual, sustentando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Sua obra é ainda hoje a fonte de inspiração do sócio-construtivismo. Ao abordar esta teoria através de muitos estudos, seu objetivo principal era alcançar o desenvolvimento de sua nação considerada por ele tão atrasada por intermédio da educação.

Ainda para Vygotsky (2007, p. 79):

Propõe a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético, que não reduz o ser humano, entendendo-o como uma unidade da totalidade. [...]O ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado como um ser multideterminado, ou seja, integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto ser corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Assim, Vigotsky (2007) fundamenta a construção do desenvolvimento junto ao ambiente histórico-social e cultural, ou seja, uma concepção de organismo vivo. Nesta teoria, são destacadas as possibilidades que o indivíduo dispõe no ambiente em que vive, e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a instrumentos físicos simbólicos. Ensinar a criança a pensar, ensinar formas de acesso a apropriação do conhecimento elaborado, de modo que possa praticá-las automaticamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola.

Em decorrência das contribuições dos estudos de Vygotsky e de teóricos de mesma vertente, atualmente, após inúmeras transformações que vão do anonimato à superproteção, pela qual passou o conceito de infância no decorrer da história, finalmente atingiu-se um estágio em que é preciso considerar a infância como uma condição da criança, ou seja, como nos coloca Kuhlmann Júnior (1998, p. 32):

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

Em outras palavras, a infância precisa ser vista como o conjunto das experiências que as crianças vivenciam em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais. É muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida, é um momento vivenciado de acordo com a visão infantil somente mediada pela orientação de um adulto, daí a necessidade de se conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, enfim, reconhecê-las como produtoras da história.

Desta maneira, definir Educação Infantil como o espaço destinado para o desenvolvimento da criança. Segundo Kuhlmann Junior (1998, p. 16):

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período de infância,

identificada aqui como condição de criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

E, em decorrência do modo como era definida a infância até pouco tempo atrás, no caso específico da Educação Infantil, ela foi destinada exclusivamente as funções de proteção e de amparo à criança. No entanto, em decorrência do empenho de diversos estudiosos, destacando-se Vygotsky (2007), constatou-se que a criança desde seu nascimento está em constante processo de aprendizagem através das relações sociais que estabelece com o meio social no qual se encontra inserida.

Assim, emerge um novo consenso em torno do valor educativo da própria instituição de Educação Infantil e que começa a ser delineado destacando-se o entendimento da concepção e da produção do sentimento de infância. Pois é preciso reconhecer,

a partir da valorização de algumas premissas básicas, entre as quais o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida. Alia-se a esta crença uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de equacionar o desejo de dizer “não” ao modelo assistencialista, às propostas espontaneístas e compensatórias com a recusa em identificar-se como a instituição pautada no modelo familiar ou na escola de 1º grau. Esta postura apoia-se no pressuposto de que a criança de 0 a 6 anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior (OLIVEIRA, 2001, p. 25-26).

Nesse sentido, a Educação Infantil assume o papel de desenvolver nas crianças a capacidade de socialização, bem como, auxiliá-las a ampliarem seu campo de conhecimentos. Nesse processo, Oliveira (2001) ressalta que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil precisam atingir as metas almejadas. Pois,

a intencionalidade educativa nas referidas instituições de Educação Infantil devem assumir um caráter de premeditação de planejamento prévio com acompanhamento e avaliação. O que significa afirmar que vai muito além daquele encontrado na família ou em outras instancias educativas (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Assim, o sucesso da interação é que vai medir a eficiência da referida instituição, visto ter sido a mesma criada com a finalidade de formalizar o processo educativo.

A instituição é e precisa ser especial, tem que ser acolhedora e estar atenta e disponível sempre que for preciso, no que se relaciona aos processos educativos das crianças pequenas. Assim começa a ser construída uma grande relação de confiança e uma nova fase

de construção do conhecimento. É necessário visualizar a prática pedagógica, a partir de um prisma bilateral, ou seja, não se pode mais analisar a relação pedagógica do ponto de vista do adulto (educador) nem só do ponto de vista da criança (educando), mas sim, através das interações que se estabelecem entre ambos, sempre levando em conta o fato de que esses meninos e meninas, apesar da pouca idade, já sabem muita coisa sobre o mundo que diariamente está lhes fornecendo diversas informações e estímulos (KRAMER, 2005).

A transição pela qual a Educação Infantil passa não é causada só pelas inovações no campo pedagógico, mas a transferência da área assistencial para a educação. Num contexto histórico, Oliveira (2002, p. 14) aponta que:

É relativamente recente conceber a creche como tendo uma tarefa principalmente educativa. Foi preciso todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo como ela se desenvolve e as funções da família. A creche teve que superar a visão assistencialista com que era identificada.

Dentro dessa diversidade de visões que se construiu a respeito da Educação Infantil é preciso que o professor não a veja como um local de preparação para o ensino fundamental, mas sim como um espaço de interação das crianças nas relações éticas e morais da sociedade.

Identificar os próprios gostos e preferências, conhecer limites e habilidades, reconhecer-se como um indivíduo único, no meio de tantos outros é um processo de autoconhecimento influenciado pela cultura, pelas pessoas com as quais se convive.

Assim, a instituição de Educação Infantil tem um papel muito importante na construção da identidade e da autonomia de cada criança. Para tanto, educa-se na diversidade, na diferença, por isso é importante tratar as crianças como crianças e não como adultos que virão a ser. Para entender um pouco melhor esta dicotomia no modo como já foram no passado e são nos dias atuais tratadas as crianças é que se desenvolverá o próximo tópico

2.2 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA

Nas sociedades primitivas a instituição de Educação Infantil não existia. A família e a comunidade próxima davam conta da transmissão de conhecimento necessária para transformar cada criança em um participante pleno daquele grupo social (REDIM, 2000).

Este corpo de conhecimento era limitado à língua, aos costumes e normas, às técnicas de sobrevivência e à religião. Mas com o decorrer dos tempos, a sociedade foi

evoluindo e chegou a Revolução Industrial que mudou a organização da sociedade e com isso a educação familiar passou a não ser suficiente porque:

Na nova ordem urbana, a família será amputada, separada de seu meio. Entregue a si mesma, ela deverá preencher, cada vez mais sozinha, as funções assumidas outrora na rua pela sociedade. Na diversidade urbana e social, a criança aprendia a vida. Isto é, a transmissão dos saberes e das culturas se fazia pela aprendizagem direta, por impregnação, não se fazia separada de uma comunidade onde contribuía. Mas quer dizer também que se a criança não era percebida como membro de uma classe de idade “a parte”, não era, de modo algum, uma propriedade particular de um casal. Na socialização da rua, a criança era de todos. A educação e a instrução eram dadas por todos: pais, mestres, companheiros de oficina, vizinhos e comerciantes da rua e aqueles que viviam sob o mesmo teto, pois a casa não era a residência apenas da célula familiar (REDIN, 2000, p. 17).

Na sociedade atual denominada por Cabó (2014) como “sociedade complexa”, a função educacional deixa de ser realizável no âmbito restrito da família/grupo comunitário. Nessa nova organização social, para participar plenamente da vida social nas sociedades complexas, é indispensável a apropriação de conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados pela humanidade. A transmissão destes conhecimentos objetos socioculturais de conhecimento, é a razão de existir da escola,

A escola não é um modo de formação entre outros, ela é concebida no conjunto como o primeiro e finalmente, como o único. Seus horários ocupam todo o dia das crianças, seus programas adiantam o conhecimento indireto em detrimento da experiência, restrito ao ensino profissional, sua disciplina define um saber ser-criança feito de passividade, de obediência cega, numa pedagogia da intimidação (REDIN, 2000, p. 18).

Neste cenário, quando se analisa a Educação Infantil pública do ponto de vista de sua função educacional, duas correntes de pensamento se delineiam: aquelas que assim como Vygotsky (2000) propõem a Educação Infantil como um espaço educacional em si, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem. Isto é, trabalha com a ideia de que o desenvolvimento não é só independente do domínio de conteúdos escolares, como pré-requisito para esta aprendizagem. Nesta análise, se consideram tanto os pensamentos que se orientam pela ideia de desenvolvimento de funções psiconeurológicas como as que priorizam o desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento. Quanto às funções psiconeurológicas destacamos a prontidão e dentre as estruturas operatórias de pensamento, Vygotsky (2000) menciona as atividades de classificação e seriação por exemplo.

Há ainda aqueles que assim como Soares (2002), consideram a Educação Infantil como espaço educacional preventivo do sistemático fracasso escolar das classes populares nas primeiras séries do ensino fundamental e cujos objetivos são definidos a partir da hipótese de que a criança de baixa renda fracassa no ensino fundamental porque tem um desenvolvimento deficiente ou, no jargão habitual, não dispõe dos pré-requisitos necessários para ter sucesso na “1ª série”.

Verifica-se algo que poderíamos denominar de colonização da pré-escola, de maneira que essa etapa da educação é instalada a resolver os problemas cruciais da educação brasileira, como o desempenho escolar deficiente e desigual entre as crianças de diferentes classes sociais, gênero e raças. Além disso, nessa etapa a educação continua a ser vista como um antídoto contra a pobreza. As crianças de 4 anos são incorporadas à educação obrigatória, e as de quatro meses a 3 anos permanecem em espaços educacionais formais e informais, pressionando a demanda por creches (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 190).

Assim, ainda que, do ponto de vista de seu papel dentro do sistema educacional haja diferenças, do ponto de vista pedagógico propriamente dito, estas diferenças são pouco significativas. As duas correntes consideram a Educação Infantil um espaço de desenvolvimento e não de aprendizagem, sendo esta sua diferença fundamental em relação ao ensino fundamental.

Há, também, a vertente moralista da criança que precisa ser recuperada ou construída ou reconstruída para a sociedade através de processos pedagógicos; estão, nessa direção, os trabalhos de Pestalozzi, de Froebel, de Montessori. Podemos, também, perceber outra vertente na tendência “ecológica” de salvação da criança dos efeitos da urbanização e da industrialização; essa vertente se caracteriza por recolher a criança e isolá-la num infantilismo apenas lúdico ou passivo e inerte dos jardins-de-infância e pré-escolas generalizadas da era moderna. Há, ainda, a vertente, muito tênue, da busca da criança no seu contexto estrutural e histórico em função de um projeto construído conjuntamente para a autonomia (REDIN, 2000, p. 37).

Esta diferenciação acerca do que torna a Educação Infantil uma não-escola, tem sua origem na produção científica das áreas do conhecimento que nutrem a Pedagogia, em especial a Psicologia. E é o progresso desta mesma psicologia que hoje nos permite rever a função pedagógica e, principalmente, os objetivos educacionais da Educação Infantil.

A criança passa a ser o condensador social dos males de uma sociedade injusta e desumana e faz dela um empecilho. A criança, de vítima, passa a ser réu. Porque assim é representada a criança brasileira, e a Educação Infantil representa o instrumento de salvação.

O perfil psicológico dessa criança é determinado a partir do que a pré-escola espera dela: que ela venha a ser um elemento integrado e produtivo na sociedade. A importância da criança é determinada a partir do futuro que se espera dela: ela precisa sair-se bem na escola, precisa deixar de ser um problema para a “ordem social”, integrando-se ou assumindo “seu” lugar nessa ordem, evitando possíveis tensões e convulsões sociais. Se, porém, essa criança não se integrar nesse “todo harmônico” (que fatalmente acontecerá com ou sem pré-escola), ela deverá, desde logo, assumir a culpa, introjetando a auto-imagem depreciada, provocada por um atendimento precoce que por si já é discriminativo (REDIN, 2000, p. 39).

No intuito de superar essa visão distorcida que por muito tempo se construiu a respeito da criança e da função da Educação Infantil, Kramer e Abramovay (1991, p. 22) assim definem a função pedagógica da Educação Infantil:

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que tem um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Aqui, como na pré-escola com objetivos “em si mesma” a confiança nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e a valorização das suas manifestações são indispensáveis. No entanto - e nesse ponto está a grande diferença -, tal confiança e valorização redundam num trabalho pré-escolar sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e a garantia de novas aprendizagens. No lugar de um “respeito a cultura local” romântico e não-democrático, defendemos que existe espaço para a construção gradativa do conhecimento que ultrapassa o localismo e pode favorecer o acesso aos conhecimentos da cultura dominante.

Nesta perspectiva, cabe a discussão da preparação para a escola. Toda esta proposição das autoras antes citadas prepara a criança para a escola sem ser compensatória. Ao contrário, exclui a possibilidade de ser especificamente preparatória. Mas uma criança que viveu plenamente esta situação estará preparada para a escola, indiscutivelmente.

Porém, segundo Oliveira (2002, p. 22), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

A creche passa a ser vista como responsável, junto com a família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos. (...) a função educativa da creche irá exigir o planejamento de um currículo de atividades, o qual deverá considerar tanto o grau de desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos culturais básicos a serem por ela apropriados.

Nesse aspecto, uma questão que sempre é levantada quando se fala em Educação Infantil é a da alfabetização na pré-escola. Ferreiro (1985, p. 212), em seu livro “Reflexões sobre alfabetização” desenvolve um capítulo inteiro fundamentado na questão: “Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola? - Um problema mal colocado.” No referido

capítulo a autora apresenta como resposta a esta questão que, quem irá determinar quando a criança deve ou não ser alfabetizada, é a própria criança.

Desde que se considere a alfabetização como um processo de representação, que se tenha consciência de que há diversos níveis e conceitos de alfabetização e acima de tudo que se respeite as experiências vivenciadas pela criança fora da escola.

Existe o saber de classe, do grupo a que a criança pertence e existe o saber imposto, embutido nos meios de comunicação social, na opinião e nos valores veiculados pela sociedade. Um saber, portanto, complexo, misturado, uma fusão de elementos contraditórios impostos por um processo complicado de transmissão de conhecimento (TARDIF, 2002).

A criança da Educação Infantil precisa sentir valorizado o saber e o fazer de sua origem, mas precisa também dominar os valores da cultura dominante para assumi-los como instrumentos de luta para sua sobrevivência, na perspectiva de poder usá-los para a transformação (TARDIF, 2002).

Já para Kramer (1998), quando o processo pedagógico possibilitar o desenvolvimento da autonomia da criança, a autoconfiança, através da ação, da expressão e da reflexão, sobre ela estará vivendo o específico de sua realidade e da instituição que a abriga.

A fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são, implica em não ignorar as diferenças. Os conflitos - que podem emergir - não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais (KRAMER, 1998, p. 19).

A função pedagógica da Educação Infantil deveria se preocupar com a própria criança para que ela se descubra capaz, importante, autoconfiante e segura. Então esta criança, autônoma, começará a crer que seu saber e seu fazer são verdadeiros e ela crescerá na consciência de si mesma e de suas possibilidades. Aqui só há um caminho pedagógico: a pedagogia do concreto, que inclui o conflito, mediada pela atividade significativa onde é privilegiada a expressão infantil.

Em uma rotina integrada, voltada para o desenvolvimento das crianças, as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto de experiências: o tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro é também o tempo de aprender e expressar-se em diferentes

linguagens, a conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas outras aprendizagens importantes na infância (OLIVEIRA et al., 2012, p. 57).

Mas se por um lado a presença do concreto no cotidiano da Educação Infantil é um elemento indispensável para atingir qualquer objetivo de cuidado e/ou educacional com as crianças, na escolha das atividades é preciso ter claro qual a real a função da Educação Infantil: está limitada a prática do cuidar, deve priorizar o educar, ou vincular nos dois elementos educar e cuidar.

Entendendo que os dois são igualmente importantes para a efetivação do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, a questão do cuidar e educar será o foco na próxima seção.

3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Vive-se num país onde a Educação Infantil há duas décadas atrás não existia enquanto obrigação do Estado, ainda não existindo verbas suficientes para um atendimento de qualidade às crianças. Segundo dados do governo divulgados no Portal do MEC “A Educação Infantil pública no Brasil cresceu nos últimos anos. O censo da educação básica de 2009 mostra que há 1,2 milhão de crianças matriculadas em creches. Em 2000, esse número era de 652 mil” (BRASIL, 2019, p. 1).

Apresentando estes números em porcentagem no Portal do MEC, sem registro de dados atuais é possível encontrar as seguintes informações a respeito da realidade brasileira no início desta década:

Em 2010, o Brasil atendeu em creches 23,6 % das crianças até três anos de idade — mais de dois milhões estavam matriculadas. Dez anos antes, as creches recebiam 9,4% das crianças. Dados de 2010 do IBGE apontam a região Sudeste com a maior taxa de frequência em creches. O atendimento abrangeu 28,2% dos meninos e meninas até três anos. Santa Catarina é o estado com a maior taxa, de 34,5%, com 112.660 matrículas, número que se elevou para 120.995 no ano passado. **Pré-escola** — De acordo com o Censo de 2010 do IBGE, 80,1% dos brasileiros entre quatro e seis anos vão à escola. Em 2000, esse percentual era de 61,4%. (BRASIL, 2019, p. 1, grifo nosso)

A evidência de que, além de não existir uma oferta universal, de acesso as crianças de 0 a 5 anos a Educação Infantil. O tipo de atendimento oferecido no início desta década na maioria das escolas, tinha ainda, um caráter assistencial e não educacional está nas palavras da então secretária de educação básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda (apud BRASIL, 2019, p. 1) quando explica:

É importante ressaltar que a Educação Infantil saiu da assistência social e foi para a área educacional há pouco tempo. Antes, não se exigia formação em magistério para atuar em creches, porque o profissional só tinha que cuidar das crianças; agora, tem que cuidar e educar.

As palavras da ex-secretária da educação básica do MEC só relembram o entendimento limitado a respeito da função da Educação Infantil que representa o perfil das instituições de Educação Infantil que existiram no Brasil até o início do século XXI, e a sua superação representa um desafio para a sociedade do século XXI conforme discorre Cabó (2014, p. 59):

Ainda hoje a implantação de uma proposta de Educação Infantil de qualidade permanece um desafio a ser vencido em nosso país. [...] até o final da década de 1970 não se discutia a problemática do currículo para a Educação Infantil no Brasil. Nessa ocasião, não se aceitava o termo currículo, considerado mais apropriado para níveis acima da Educação Infantil, predominando o uso do termo “proposta pedagógica”. Estruturada inicialmente com creches, espaços de cuidado, com forte ênfase na perspectiva higienista e nos jardins de infância de base froebeliana, é somente nos anos iniciais da década de 1980 que o tema do currículo começa a ter visibilidade, sobretudo em decorrência da criação de órgãos estaduais, municipais, e federais responsáveis por esta etapa da Educação Básica.

Diante desta realidade, quando se pensa na formação dos professores que atuam junto às turmas de Educação Infantil, percebe-se que ainda a maioria dos cursos de magistério e graduação na área da Pedagogia, não dão ênfase maior na preparação deste tipo de profissional, isto é, os cursos não preparam para a realidade da Educação Infantil, até porque como lembrou acima a ex-secretária de educação básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda “Antes, não se exigia formação em magistério para atuar em creches”.

Ao longo destas questões de caráter político mais amplo, que apontam para a necessidade de uma legislação própria da Educação Infantil que defina recursos e condições para um trabalho pedagógico, encontram-se outras questões que dependem de cada um que se diz profissional da Educação Infantil. Dependem principalmente da forma como se trabalha e da forma como se valoriza o trabalho no dia-a-dia junto às crianças.

Sabe-se que as grandes mudanças sociais e políticas só ocorrem por pressões da sociedade civil e na atualidade diante das características da sociedade global em que estamos inseridos a população só lutará por uma Educação Infantil que contribua efetivamente para a continuidade do processo de escolarização das crianças.

Mesmo sem ter se efetivado uma mobilização mais ampla envolvendo toda população no momento já conquistamos diversos avanços na superação da mera prática do cuidar para implantar o cuidar-educar no dia-a-dia das instituições de Educação Infantil. No campo teórico, alguns segmentos da comunidade se mobilizaram para isso:

Esses documentos resultaram de um grande trabalho realizado pelas equipes pedagógicas das Secretarias de Educação que, em muitos lugares do país, contaram com a participação ativa dos principais autores interessados e envolvidos no processo educacional, os gestores, os professores, e os estudantes (CABÓ, 2014, p. 60).

Mas se por um lado a elaboração de documentos oficiais para delinear as diretrizes gerais da Educação Infantil é importante, por outro, sua utilidade só tem validade quando colocada em prática.

3.1 O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desenvolve-se neste estudo assuntos relacionados mais especificamente à Educação Infantil. Para entendimento sobre esse assunto, fez-se necessário o uso das ideias de diferentes autores como Kuhlmann Júnior (1998), Oliveira (2012), entre outros, sendo elas correlacionadas entre si com vistas a possibilitar a compreensão acerca do tema proposto.

Neste sentido, com base nos escritos de Kuhlmann Júnior (1998), constata-se que a história da Educação Infantil relaciona-se estreitamente com questões referentes à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção.

Conforme os estudos de Ariès (apud SANTA CATARINA, 1998), o conceito de infância está relacionado diretamente às mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, nas relações sociais e históricas na qual a criança está inserida.

No Brasil a instituição que mais durou foi a roda dos expostos, que tinha o objetivo de atender as crianças das classes menos favorecidas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). No final do século XIX e início do século XX iniciou-se a criação das creches e jardins de infância que defendiam a criança, prestavam atendimento assistencialista médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 88).

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (OLIVEIRA, 1992).

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Assim, os debates acerca das funções das creches e pré-escolas, se intensificam no Brasil a partir da segunda metade da década de 1970, onde as reivindicações giravam em torno de uma Educação Infantil que atendesse crianças de 0 a 6 anos com o objetivo educacional e não simplesmente assistencial (OLIVEIRA, 2001).

A expressão educação pré-escolar, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2019, p. 33).

Portanto, para Bittar e Silva (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Desta forma, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos⁴ foi concebida como sujeito de direitos.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história do Brasil, definiu como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade o dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas (assim denominadas as instituições de Educação Infantil na época), com isto a infância brasileira conquista a dimensão da cidadania.

Oliveira (2001, p. 22) reforça essa conquista quando afirma que:

Culminando este processo, a própria Constituição Federal de 1988 reflete o movimento recente de repensar as funções sociais da creche. Ela reconhece a creche como uma instituição educativa, um direito da criança, uma opção da família e um

dever do Estado. Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso à criança pobre e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família.

As instituições de Educação Infantil devem estar concebidas como uma instituição que não tem um fim em si mesma, por isso sendo necessário refletir sobre a sua importância.

Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares (OLIVEIRA et al., 2012, p. 30).

Considerando a evolução e a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, sendo que elas têm o direito assegurado pela legislação, é necessário que ele seja materializado em ofertas reais, pois o que evidentemente dificulta a expansão com qualidade da Educação Infantil é a falta de recursos específicos a serem estabelecidos pelas constituições estaduais.

Com o avanço das tecnologias, bem como a contribuição das ciências ao longo dos anos e o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia um grande descompasso entre o discurso da lei e o cotidiano de muitas escolas infantis (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Com novas perspectivas, nas últimas décadas, a Educação Infantil ultrapassou as fronteiras da ação do cuidar para incorporar a responsabilidade de educar segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, assim descreve.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23).

Consultando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constata-se que ela não apresenta muitos detalhes nesta diferenciação, limitando-se a afirmar que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Neste contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e do contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 34, grifo nosso).

Diante deste entendimento, para que se elabore um planejamento que incorpore as funções de cuidar e educar das crianças é preciso identificar o que diferencia as ações de cuidar e educar.

3.2 CUIDAR É UMA ATITUDE

O termo cuidar, segundo o dicionário Larousse Cultural (2009, p. 297), é “tratar de, assistir, ter cuidado. Cogitar, imaginar. Julgar, supor. Ter cuidado consigo mesmo, tratar-se, prevenir-se e acautelar-se”.

Com referência ao cuidar na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, contempla que:

O cuidado na esfera da instituição de Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (SIGNORETTE et al., 2002, p. 5).

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (MONTENEGRO, 2000).

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural (MONTENEGRO, 2000, p. 45).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta em seu texto que, “além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil” (BRASIL, 1998, p. 24).

Neste sentido, Kuhlmann Júnior (1998) lembra que, para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Segundo o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNB/CEB nº 5, 2009), em seu Art.5º, “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deverá ser oferecida em creche e pré-escolas, as quais devem proporcionar espaços educacionais que eduquem e cuidem de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), na Educação Infantil, o professor tem um papel muito importante na construção de uma proposta curricular de qualidade, para tanto se faz necessário que ele esteja comprometido com a prática educacional, estando, dessa forma, preparado para lidar com eventuais situações que possam vir a acontecer no decorrer do cotidiano escolar (BRASIL, 1998).

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

Desta forma, o trabalho com crianças pequenas, exige da professora cuidados e que a mesma identifique as necessidades das crianças para atendê-las adequadamente. Porque o cuidar de crianças pequenas é dar atenção, respondendo as suas necessidades, desenvolvendo o interesse das crianças em saber sobre si e o mundo, ampliando seus conhecimentos e habilidades tornando-as independentes e mais autônomas. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Ainda para este autor, a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil.

3.3 EDUCAR É UM PROCESSO

O educar é um processo importante na formação pedagógica na Educação Infantil, fase em que a capacidade, o interesse das crianças pequenas em aprender, descobrir e ampliar seus conhecimentos, constituindo sua identidade e autonomia.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento da capacidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998).

A instituição de Educação Infantil deve possibilitar a todas as crianças pequenas, elementos voltados a sua cultura para o desenvolvimento de sua identidade através de aprendizagens variadas, realizadas em situações de interação (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, preconiza em seu texto que, nas creches e/ou em instituições de Educação Infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar,

porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998).

Portanto, educar significa segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

[...] propicia, situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso. Pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste contexto, compreende-se que o educar como um conjunto de aprendizagem que aparece de forma globalizada e que permite ao aluno desenvolver-se das mais diversas formas a partir das suas necessidades. Sabendo-se que o aprendizado das crianças tem início bem antes de frequentarem a escola.

Segundo Vygotsky (2000, p. 189) “considera o aprendizado e desenvolvimento interligados desde o primeiro dia de vida, e atribui uma grande importância ao papel da interação social, na qual as crianças são consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento”.

Ainda, Vygotsky (2000) apresenta também dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real que é, entendido como as conquistas que já foram consolidadas nas crianças, e o desenvolvimento potencial, que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. Portanto, o professor de Educação Infantil deve atuar sempre na zona de desenvolvimento do aluno colaborando com a ampliação de seus conhecimentos e avanços de seu desenvolvimento.

3.4 CUIDAR E EDUCAR: ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cuidar e educar na Educação Infantil estão diretamente ligados, os quais exigem habilidades e conhecimentos da parte de quem cuida e educa. Assim, busca-se descobrir a relação das professoras de escolas com a proposta pedagógica na Educação Infantil, de que cuidar nos remete a ideia de assistencialismo e educar a de ensino aprendizagem.

A dimensão do cuidar e educar nos dias atuais, é um tema significativo no cotidiano dos professores da Educação Infantil. Discute-se com mais intensidade a concepção de

desenvolvimento das crianças como um ser inserido em um contexto histórico, social e cultural. Portanto o profissional da Educação Infantil precisa estar preparado para compreender a criança em sua singularidade, pois elas sentem e pensam o mundo que os cerca de uma maneira muito própria (ABRAMOVICZ; TEBET, 2017).

As crianças criam vínculos com as pessoas próximas a elas já bem cedo. Assim as professoras da Educação Infantil enfrentam grandes desafios em suas práticas relacionadas à compreensão e o conhecimento das peculiaridades de cada criança, que é única.

A partir da evolução pela qual foi passando a sociedade, no que se refere à incorporação de direitos pela criança pequena atualmente “vivemos outro patamar civilizatório e modernizante. Esta criança que emerge, neste novo padrão jurídico, como sujeito de direitos tem na creche e na pré-escola os espaços para o desenvolvimento da sua ação como sujeito” (ABRAMOVICZ; TEBET, 2017, p. 191).

Abordando a criança sob este mesmo prisma, Oliveira et al. (2012, p. 58) contribuem no esclarecimento acerca do papel da Educação Infantil neste novo contexto da criança como sujeito:

Afirmar que a criança é um sujeito que produz cultura exige que se conheça a cultura infantil, seus modos de produção e expressão, e que se planejem situações capazes de desafiá-las, ajudando-as a avançar nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, pensar nas relações entre infância e cultura nos leva a pensar sobre o papel do adulto, este que ocupará o lugar de mediação dessas relações.

Neste novo modo de ver a criança surgem novas concepções a respeito da função da Educação Infantil:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dos contextos (familiar e escolar), como a socialização a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 34).

Assim, Oliveira et al. (2012, p. 57), consideram o cuidar uma ação complexa que envolve diferentes fases:

[...] gestos, precauções, atenção, olhares. É muito importante que o cuidar seja tecido na relação entre sujeitos que estabelecem intimidade: o professor e as crianças. Assumir a intrínseca relação entre educar e cuidar é um importante princípio para a definição de práticas educativas. Envolve acolher a criança nos momentos difíceis, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e dos homens, das letras e dos números, e muito mais, de modo a enriquecer a trajetória de cada criança e ajudá-la a construir sua história pessoal.

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular em sua versão final apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser priorizados na Educação Infantil para assegurar as condições necessárias para a efetivação de uma aprendizagem significativa. São eles:

Conviver: com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar: ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar: como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se: e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p 36).

A partir da delimitação destes 6 direitos de aprendizagem, a Educação Infantil adquire uma função diferente do ensino fundamental na medida em que o foco não está em conteúdos curriculares, mas sim em habilidades a serem desenvolvidas. No entanto, é preciso tomar cuidado para que a prática pedagógica da Educação Infantil não fique centrada nos campos de experiências, pois isso pode remeter à divisão de áreas ou disciplinas, que por sua vez não é a finalidade desta etapa de ensino.

A própria rotina pedagógica deve compreender, de forma integrada, ações de cuidado e de educação da criança. Desse modo, é possível garantir uma das mais importantes práticas pedagógicas orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: ‘experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar’ (OLIVEIRA et al., 2012, p. 56).

Enfim, este processo evolutivo das hipóteses infantis sobre as atribuições da Educação Infantil, o que inicialmente estava limitado à dimensão do cuidar deixou de ser a única responsabilidade, o leque foi ampliado e hoje também é preciso educar. No entanto, quando se fala em vincular o cuidar ao educar na Educação Infantil para que esse avanço que ultrapassou os limites do assistencialismo com vistas a contribuir para o desenvolvimento emocional, social, psicológico e cognitivo da criança não seja distorcido, alguns cuidados precisam ser tomados. Neste sentido, Abramowicz e Tebet (2017, p. 191) alertam para não cometer o equívoco de confundir “educar” com “escolarizar”:

Como consequência desse estatuto jurídico, não basta só cuidar da criança, mas é preciso educá-la e, mais ainda, é preciso escolarizá-la, no sentido de que ela precisa aprender a ser aluno(a), a compreender a cultura da escola e tudo o que acompanha o processo de socialização escolar. A pré-escola, fundamentalmente, não pode mais se ater à sua dimensão de cuidados; por isso pertence agora, necessariamente, à educação, que é quem se responsabiliza pela formação para cidadania. É ela quem educa para a autonomia, para a criticidade e para tudo aquilo que é necessário para a “produção de cidadãos”, sujeitos ativos na composição do que podemos denominar de povo. E esse povo é unificado em língua e raça, sexualidade – vide a proibição do debate de gênero na escola, que necessariamente procura homogeneizar as diferenças e universalizar formas de ser e viver. Em relação à criança de 6 anos, não lhe basta somente ser educada, é preciso ensiná-la a ser cidadã, alfabetizá-la [...]. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 191).

Partindo do pressuposto de que “educar” e “cuidar” possuem finalidades distintas, pois enquanto um emancipa o outro aliena, quando no cotidiano da Educação Infantil se faz presente nos comentários de Abramowicz e Tebet (2017), onde, o “educar” é visto como sinônimo de “ensinar” passa-se a vivenciar um retrocesso. Portanto, na seção terceira, trataremos das práticas pedagógicas e a formação de professoras aliadas ao cuidar e educar na Educação Infantil.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, o intuito é o de discutir sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, na formação de professoras e o cuidar e educar na formação de professoras e por fim as práticas pedagógicas. Como o título já anuncia, o registro é compreendido como uma ferramenta fundamental para pensar sobre o cotidiano da prática docente e os desafios enfrentados pela professora de Educação Infantil, sendo instrumento de reflexão que contribui para a constituição da identidade de crianças de três anos de idade. Isso porque, por meio da escrita, a professora é capaz de não apenas reconstruir as dinâmicas experienciadas no cotidiano de sua ação, mas, sobretudo, pensar e repensar acerca da prática desenvolvida durante sua formação.

As discussões aqui apresentadas fundamentam-se nos estudos realizados por autores como Palhares e Martinez (2001), Rosemberg (2001), Nunes (2002), Aguiar (2003), Oliveira (2003), Leite Filho e Nunes (2013), Maranhão e Zurawski (2014) e outros, buscando também fundamentação nas leis em vigor no Brasil, quais contribuem para pensar a importância da prática do registro na formação de professoras.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da formação de professoras para a Educação Infantil é recente, pois não havia uma preocupação com esse nível de ensino e, conseqüentemente, muito menos, com a qualificação de suas professoras (PALHARES; MARTINEZ, 2001).

Antes da aprovação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), podem ser identificados alguns movimentos que pouco contribuíram para a formação, sólida e com uma base comum, para as professoras de crianças. Sobretudo, devido ao fato da Educação Infantil, não fazer parte, ainda, da educação básica, essas iniciativas eram isoladas e atingiam a uma pequena parcela de professoras.

O longo período de secundarização da Educação Infantil, no Brasil, acarretou o estabelecimento de um campo muito diferenciado, pela variedade de instituições, estruturas e profissionais que a ela se dedicavam. Esse fato desqualificava o profissional da Educação Infantil e, também mostrava a divisão entre o “cuidar e o educar”, pois a titulação era dada, de acordo com a função que se exercia, ou com a faixa etária com a qual se trabalhava (OLIVEIRA, 2003).

Por muito tempo, a professora de Educação Infantil era reconhecida, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal. Assim, denominava-se professora, pelo seu perfil de ser mulher, com o seu dom de educar inato. Assim, o modelo então idealizado, se traduzia nas denominadas tias boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição. “Se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente, pois nem sempre é generalizável ou passível de exame crítico” (ROSEMBERG, 2001, p. 19).

No entanto, essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía ao gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na LDBEN Lei 9.394/1996.

A Lei 9.394/1996 foi um importante passo para a educação, na visão de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas, mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico. No tocante à formação de professoras da educação básica, Corsetti e Ramos (2002, p. 343) enfatizam que “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho de professoras com uma nova roupagem”.

Neste contexto, as reformas realizadas impactaram a educação brasileira, estabelecendo novas determinações para a formação das professoras, consubstanciadas na Diretrizes Curriculares para a Formação de Professoras para a Educação Básica, além dessa legislação, várias Resoluções e Pareceres foram criadas para a formação de professoras. Segundo Nunes (2002, p.15):

[...] No que diz respeito à formação de professoras, a LDBEN atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicita a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina.

Entretanto, as medidas na formação de professoras, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) têm se caracterizado por aprovações pontuais de pareceres e resoluções, que vão delineando os novos cenários educacionais para a formação de professora (FREITAS, 1999).

Foram várias discussões que ocorreram desde a implementação da LDBEN em relação à formação de professoras. São feitas interpretações errôneas ao analisá-la, principalmente, em relação ao patamar mínimo dessa formação, para atuar na Educação Infantil. Portanto, o artigo 62 da LDBEN, a Lei 9.394/1996 é clara quando enfatiza que, para

o exercício do magistério da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, pode ser admitida como formação mínima, o curso normal, em nível médio.

Portanto, as professoras que possuam a formação nesse nível estão garantidas por lei, para exercer a sua profissão, nessas etapas da educação. Na citada Constituição Federal de 1988, no título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais, dentro do capítulo I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º, inciso XXXVII afirma: “a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada”.

Por outro lado, atualmente, há a necessidade de formação, em nível superior, para as professoras de Educação Infantil, pois o conhecimento, cada vez torna-se mais complexo e se diverso, demandando a necessidade de professoras qualificadas e competentes para atuarem em todos níveis de ensino. Embora, essa formação em âmbito superior seja um ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente, para atuar no campo da Educação Infantil que integra (BRASIL, 2003).

Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação de professora foi confirmada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ela defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação docente (Parecer CNE/CEB 03/2003; BRASIL 2003).

Atualmente a professora, a sua prática e, principalmente, a sua formação acadêmica, encontram em discussões. Torna-se necessário, porém, compreender aspectos específicos referentes à formação da professora para a Educação Infantil. Tem-se consciência de que a formação dessa professora ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente, ao analisar os aspectos macro-estruturais citados no Parecer 03/2003. Faz-se necessário salientar, que a LDBEN (Lei 9.394/96) identifica o profissional que trabalha diretamente com as crianças, nos diferentes níveis de ensino, como sendo um professor/docente, destacando para isso, o perfil desejado deste profissional, no artigo 13.

Em 1999, o Decreto 3276/1999 determinou que a formação de professoras fosse feita, “exclusivamente, em Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores”. Segundo Freitas (1999), os Institutos Superiores de Educação são instituições de quinta categoria, tendo em vista a hierarquização feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As entidades representativas dos professores, Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa

em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (ANPAE), lutaram pela anulação do referido Decreto 3276/1999 e conseguiram a promulgação do Decreto 3554/2000, que substituiu o “exclusivamente”, pelo “preferencialmente”, o que representou uma conquista, ou “conquista parcial”, pois as universidades puderam continuar formando professoras.

Nesse contexto, a formação em nível superior, das professoras da 1ª etapa da Educação Básica, a LDBEN Lei 9.3304/1996, em seu artigo 63, inciso I, prevê que será de responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação manter:

- I. Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de professoras para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (LDBEN, 9.394/1996, art. 63).

Conforme artigo 63 da Lei 9.394/1996 pode-se afirmar que até o final de 2003, ocorreu, reitera-se, uma proliferação de Cursos Normais Superiores, numa perspectiva, notoriamente mercantil, que, segundo Brzezinski (1999) remete: à formação de professoras para cursos aligeirados, de cunho meramente técnicos, segregada da capacitação dos demais profissionais da educação e de outros profissionais; também cria um mercado excepcional para as instituições privadas, com possibilidade de financiamento público bem como desperdiça uma capacidade instalada, provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo poder público.

Constata-se, assim, que o setor privado entra no campo educacional, como a

[...] intenção declarada de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, culminando com a negação de sua condição de direito social etransformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores (CORSETTI, 2000, p. 50).

Reconhecendo deficiências na formação de professoras, Corsetti (2000) indica relevâncias nas associações de professores pois ANFOPE, ANPEd e ANPAE - mencionadas anteriormente - buscam garantir um nível de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa. Por isso mesmo, é que essas entidades representativas lutaram, para preservar o espaço universitário para a formação de professoras. Segundo Aguiar (2003, p. 91), “ora o que caracteriza a universidade é a sua capacidade de produzir conhecimento, de ser o locus

por excelência da produção do conhecimento. Nestes termos, não se pode colocar como idênticos institutos e universidades”.

A Portaria CNE/CP nº04, de 03 de julho de 2002, determinou a organização de uma comissão para discutir as Diretrizes Operacionais sobre a Formação de Professoras, apresentando a revisão das Resoluções CNE/CP 2/1997 e 1/1999, referentes aos Programas de Formação Pedagógica para o Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional; tratou, também, dos Cursos Normais Superiores que, contrariam os posicionamentos das entidades representativas das professoras (AGUIAR, 2003).

Dentro dessa perspectiva, foi elaborado um Projeto de Resolução, que, está sendo discutido, e tem como finalidade consolidar e atualizar as Resoluções CNE/CP 2/1997, 1/1999, 01/2002 e 02/2002. Em essa Proposta de Projeto, no seu capítulo II, seção I – Art. 9º, fica claro, mais uma vez, que a formação mínima, exigida para atuar na Educação Infantil e nas primeiras Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ainda, é a modalidade Normal, em nível médio (AGUIAR, 2003).

No seu capítulo III, referente à Formação de Professoras para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais, na seção I, do Normal Superior, é explicitado:

[...] Art. 16 – A formação de docentes para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental far-se-á no curso Normal Superior, aberto à concluintes do Ensino Médio e que poderá prever uma ou duas licenciaturas: I- Educação Infantil– para formar professores capazes de promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivolingüístico, na licenciatura para a Educação Infantil. (CNE – PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2003)

No entanto, os Cursos de Pedagogia⁵⁰ (Art.17)², também, poderão oferecer licenciatura para o magistério nesse nível de ensino, seguindo as mesmas diretrizes do Curso Normal Superior. Mas, de acordo com o seu Art. 18: os concluintes nos cursos previstos, nos artigos 16 e 17, terão os mesmos direitos, para todos os fins (KISHIMOTO, 1999).

Como já citado, ocorreram críticas e movimentos contra a formação de professoras nos Cursos Normais Superiores já que, o teor desse conflito era a luta pela continuidade da formação das professoras para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental continuar sendo feita nos Cursos de Pedagogia, em nível de graduação, o que proporcionaria uma maior consistência aos Cursos, conforme Freitas (1999, p. 29)

² Segundo Kishimoto (1999), os cursos de pedagogia formam professores de Educação Infantil, desde a década de 1930.

Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada ao futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas no quadro das políticas educacionais implementadas (FREITAS, 1999, p.29).

Portanto, para Kishimoto (1999), a polêmica começou com o artigo “Pedagogia não vai mais formar professoras”³, referindo-se ao Curso Normal Superior, disse que ficaria responsável pela formação de professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas questões têm sido levantadas, dentre elas, o fato do aligeiramento do processo de formação, na instância desses cursos, interferir na qualidade do ensino e, também na preterização das conquistas e contribuições históricas do campo da pedagogia, obtidas, sobretudo, através das lutas da ANFOPE.

É importante ressaltar que esse curso com a nomenclatura Normal Superior não é novo, pois são encontrados registros desde os primeiros tempos da República, que por um período reduzido, formou profissionais para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em Institutos Superiores de Educação, que eram anexos às Universidades. Esses cursos eram considerados, inicialmente, como meramente técnico-profissionais, pragmáticos, desvinculados das disciplinas ligadas às ciências da educação. No entanto, percebe-se que essa ênfase, ainda, é encontrada nos dias atuais, devido à proliferação de cursos normais superiores, neste contexto mercantil (KISHIMOTO, 1999). Ainda para este autor, “entre nós, o futuro profissional já ingressa diretamente do seu curso médio para o profissionalizante (Normal Superior), sem passar pela universidade, não se beneficiando da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a Cultura Universitária” (KISHIMOTO, 1999, p. 67).

De acordo com Kishimoto (1999), perpassa, principalmente, por algumas questões que estão na direção contrária, dos princípios educativos priorizados pelas Universidades. São eles:

- O CNS apresenta um projeto com horas reduzidas e, ainda, o estudante pode receber dispensa se possuir prática e, também estudos “correlatados”;
- Baixa qualificação do corpo docente, pois para manter o CNS, exige-se apenas, 10% de professores mestres;
- O CNS desconsidera as conquistas debatidas na área da Educação Infantil, pois fragmenta o ensino das crianças de 0 a 6 anos, da mesma forma que a LDBEN;

³ Publicado no jornal O Estado de São Paulo, no dia 20 de agosto de 1999.

- O distanciamento do discente das Universidades que perde o contato com a cultura científica.

Desta forma Dias (2003), se posiciona:

Essa política de formação de professores vem sendo discutida e questionada em nível nacional, pelas Associações de Profissionais da Educação e por professores e especialistas envolvidos com cursos de Pedagogia, segundo os quais ela se baseia em um diagnóstico bastante perverso, tendencioso e leviano, tendo em vista que desconsidera a história da formação de professores antes da LDBEN 96394/1996, não deixando claro o contexto geral no qual se dá a reforma e o contexto situacional dos professores (DIAS, 2003, p.49).

Diante dessas questões, o Conselho Nacional de Educação manifestou-se sobre a criação dos Institutos Superiores de educação e sobre os Cursos Normais Superiores, através do Parecer 115/1999, que versa sobre a importância dessa criação.

[...] foi justificada em termos da necessidade de uma profunda renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos próprios, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a Licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado (Parecer CNE/CES 970/99).

Na visão expressa no Parecer CP 53/1999, a proposta de se criar um Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação (ISE), objetiva propiciar uma formação profissional mais ampla, tanto no seu contexto da sala de aula, quanto no que está entorno dele, para que os professores possam ministrar um ensino de qualidade.

Segundo esse Parecer CP 53/1999, os ISEs deverão ser centros “formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores de conhecimento”, sobre o processo de ensino e de aprendizagem relacionados à educação básica e à educação escolar como um todo.

O Parecer 53/1999 enfatiza a preocupação com a elevação da qualificação dos profissionais envolvidos com a 1ª etapa da Educação Infantil. Brzezinski (2002), entretanto, assegura que, tirar a formação das universidades, é desvalorizar a boa qualificação das professoras e preocupar-se, apenas, com a certificação.

A Lei 9.394/1996, no seu artigo 64, realmente, distingue os cursos de Pedagogia daqueles destinados à formação de professoras, quando enfatiza que os primeiros em nível de graduação ou pós-graduação, ministrarão a formação de profissionais especialistas para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional. No entanto, não restringe o locus dessa formação aos Institutos Superiores de Educação, de acordo com o artigo 62 que

diz que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (LEI 9.394/1996, art. 62).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professoras para a Educação Infantil em nível superior diferiu-se das diretrizes de outros cursos de graduação, que foram estabelecidas pelo edital MEC 4/1997, mobilizando um grande número de universidades, faculdade, docentes e discentes nas discussões.

Segundo Dias (2003), as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professoras da Educação Infantil, em nível superior:

Tratou-se de um processo menos democrático, trazendo de volta a elaboração de currículos por grupos de trabalhos integrados por representantes das diferentes secretarias do MEC, sem a participação dos profissionais das IES. A proposta de Diretrizes Curriculares foi elaborada por um Grupo de Trabalho, designado pelo Ministro da Educação e enviada diretamente para aprovação do Conselho Nacional de Educação, sem a participação da Comissão de Especialistas de Formação de Professoras (DIAS, 2003, p.52).

Nas referidas Diretrizes, o currículo é estruturado através da denominada lógica das competências. Segundo o discurso oficial, não basta que o profissional tenha consciência sobre o seu trabalho. É preciso que o professor saiba transformar esses conhecimentos em ação. Exige que esse profissional da educação saiba o que está em torno do seu cotidiano escolar não apenas dominando conhecimentos técnicos e científicos. É preciso ter autonomia para ousar; mas também, há de se responder pelas suas ações, ou seja, há de se saber fazer uma transposição direta dos conteúdos aprendidos para a sua prática (DIAS, 2003).

A formação de professoras, de acordo com Kramer (2002), que no campo das políticas públicas, são percebidos retrocessos e poucos avanços que, entretanto, têm ficado mais na teoria, do que na prática.

4.2 O CUIDAR E O EDUCAR NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA

O cuidar e educar na formação da professora teve destaque após a Lei de Diretrizes e Base (Lei n. 9.394/1996), onde, alguns cursos de pedagogia passam a se ocupar da formação de profissionais para a Educação Infantil, incluindo as crianças de zero a seis anos, situando-a como primeira etapa da Educação Básica (Artigo.24). Ela caracteriza a professora, como

docente, cuja formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível de ensino médio, modalidade Normal (Artigo.62).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, corrobora a postura da Constituição Federal de 1988, que é dever do Estado assegurar à criança de zero a seis anos de idade atendimento em creche e pré-escola, isto é, o atendimento também se fará em um espaço próprio de educação.

Já a Lei 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) concorda com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 21, afirmando que a “educação escolar se compõe de: I- Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II- Educação Superior”.

A LDBEN, Lei 9.394/1996, ao determinar a forma de organização da educação brasileira (BRASIL, 1996, artigo 29, p.21), salienta que a “[...] Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sobre essa definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, Leite Filho e Nunes (2013, p. 75) destacam que “[...] estão agora na lei maior da educação do país, e isso é o reconhecimento de que a educação é um direito desde os primeiros anos de vida”. De acordo com os autores, “[...] a inclusão da creche no capítulo da educação explicita sua função eminentemente educativa, da qual é parte intrínseca a função do cuidar” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 76).

Para eles, essa inclusão constitui um resultado sem precedentes na vida da Educação Infantil, no Brasil, quando essa educação, antes entendida como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever no Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Asseveram ainda que, “[...] para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, é imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 75).

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs) firmaram os espaços das creches, assim como os das pré-escolas, como:

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.4).

Nesse documento o cuidar e o educar implicam reconhecer que o desenvolvimento, a construção de saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartilhados, por isso, devem caminhar juntos (BRASIL, 2009). Tais funções são definidas no trecho que se segue:

[...] o cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. E educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. Na Educação Infantil, a especificidade da criança pequena, que necessita de um professor até adquirir sua autonomia de cuidar e educar de si próprio, expõe de modo mais evidente a relação indissociável do educar e do cuidar nesse contexto. (BRASIL, 2009, p. 10).

Observando estas práticas, a posição apesar da legislação reconhecer o direito à educação à primeira infância, desde o nascimento, sua efetivação não aconteceu, pois ainda se depara com concepções de Educação Infantil, cujo caráter está estritamente ligado ao assistencialismo, já que, de acordo com Maranhão e Zurawski (2014), a coexistência da educação e do cuidado, apesar de amplamente debatida e defendida no espaço acadêmico e na formação continuada de professoras da Educação Infantil, não se evidencia como uma realidade presente em todas as instituições.

A posição acima é reafirmada por Maranhão e Zurawski (2014, p. 9), destacando que,

Mesmo que os especialistas e diferentes documentos publicados no processo de implementação de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil explicitem que cuidar e educar sejam facetas da mesma moeda, no cotidiano das creches e pré-escolas, ainda se observam, na organização do trabalho dos professores, [...] momentos chamados de cuidado e momentos considerados como educativos.

Assim, considera-se que as práticas estão dicotomizadas porque, com a determinação da LDBEN Lei 9.394/1996, de que a Educação Infantil tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança, verificamos ainda, na creche, que mesmo com essa intenção e fazendo parte da primeira etapa educacional, recebe uma menor atenção, no que se refere às questões educativas.

Portanto, precisa-se compreender, antes de mais nada, o que destaca Craidy (2005), a circunstância de a Educação Infantil ter sido inserida no sistema educacional, recentemente, não fez com que a mesma se transformasse em instituições educativas. Para eles, é preciso

esclarecer que sempre foram instituições educativas, uma vez que não é possível educar sem cuidar, e vice-versa.

Por muito tempo, o cuidar foi entendido como ação sobre as ações da criança, de “tomar conta, zelar, mas, examinando a etimologia da palavra, de acordo com o que mostra” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 248-249),

Cuidar é uma expansão de sentido de cogitare, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pensar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar envolve não só uma habilidade técnica, mas atenção, reflexão, contato e, levando-se em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, emoção e da mente, de modo integrado [...] implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltado para si e para o mundo.

Fixando também a etimologia da palavra cuidado, conforme Macêdo e Dias (2006) como atitude de desvelo, solicitude, com um significado emocional/afetivo e racional e educação concebida como condução, originada da palavra grega *paidogéin*, intrínseca às relações humanas e sociais, Macêdo e Dias (2006) reforçam que as práticas de cuidado e educação sugerem alguns comportamentos, atitudes, conhecimentos, habilidades e valores, para que se consiga promover o desenvolvimento da criança. Diante dessas competências, o objetivo é ajudar o outro a se identificar enquanto pessoa e melhorar sua vida enquanto cidadão.

Essas ações se voltam para pessoas completas, em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, o que exige um caráter multidimensional, “[...] que, por se constituir de relações com crianças pequenas, potencializa a constituição de vínculos entre crianças e adultos ensinantes” (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 4).

Concordamos com Guimarães, Guedes e Barbosa (2013) que, desde a criação das creches, ações de cuidado e educação estiveram combinadas no cotidiano desses espaços e, ainda que elas continuem dissociadas, tendo o cuidado como sinônimo de dar conta da rotina, nas situações de alimentação, banho, sono, e a educação compreendida como instrução, transmissão de conhecimentos e valores, num caminho unilateral que vai do professor para a criança, é imprescindível compreender que são ações do campo da educação aquelas que envolvem a atenção ao corpo como as que focalizam a motricidade, a inteligência, a afetividade.

De acordo com os autores, o cuidado visto dessa forma, amplia as possibilidades da educação, pois, quando substituímos o cuidado de uma dimensão instrumental, de

disciplinarização e controle sobre os corpos, “[...] para colocá-lo no campo da existência humana, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 250).

De acordo com Moss (2014, p. 6), cuidado e educação, na prática, correspondem a

[...] uma escola que ofereça uma educação em seu sentido mais amplo inscrita em uma ética do cuidado. A escola, evidentemente, tem horários de funcionamento que reconhecem que a maioria dos pais de seus alunos está trabalhando e precisa saber que seus filhos estão em um ambiente protegido e seguro enquanto eles estão no trabalho.

Em se tratando de qualidade do atendimento das instituições de Educação Infantil, tomando a criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser histórico social, produtor de cultura e nela inserido, o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) afirma que a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças reflete diretamente na promoção dessa qualidade.

Ao esclarecer esses conceitos, Bujes (2001, p. 16) assegura haver uma interdependência entre eles e ressalta que cuidar inclui preocupação com a higiene, saúde e alimentação; acoplada a isso está “[...] a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança”.

Os cuidados dirigidos à criança, dessa forma explícita, ainda mais, a indissociabilidade de uma proposta educativa para a criança pequena, porque a criança vive em um momento criativo, no qual a “[...] interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca” (BUJES, 2001, p.16). Esse processo, pelo qual a criança passa a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, a autora chama de educação. Segundo Bujes (2001), essa participação na experiência cultural da criança não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto real que lhe dá auxílio.

O cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, ou seja, é um ato em relação ao outro e a si próprio, enquanto educar corresponde, por conseguinte, a propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma também integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis (GUIMARÃES;

GUEDES; BARBOSA, 2013). Desse modo, plenamente entendidas e aplicadas, “[...] cuidar e educar caminham simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança” (FOREST; WEISS, 2003, p. 2).

Ainda, acrescentam Forest e Weiss (2003, p. 5):

É de suma importância que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as de mais idade. As novas funções da Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia.

Neste contexto, Guimarães e Kramer (2009) concordam que as ações pedagógicas e de cuidado devem se complementar, compreendendo-as como ações relacionais, em que as crianças se expressam e se constituem subjetivamente, no diálogo com o adulto.

Nesse sentido, Gasparin e Mariotti (2009) afirmam que não há educação sem cuidado, e essa articulação deve ser a espinha dorsal do trabalho pedagógico, nas escolas de Educação Infantil, para que o professor possibilite, em seus procedimentos, a prática educativa, ações condizentes com as necessidades de desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças. Para os autores, é preciso ainda atentar para outros aspectos inerentes à Educação Infantil, como saúde, segurança, afeto e a alimentação, mas também interação, estimulação, brincadeira, entre muitos, requer efetivar as ações de cuidado e educação de forma dinâmica, a fim de que se perceba a relação constante entre tais funções básicas dessa etapa educacional.

De acordo com Barbosa (2010), ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo “[...] são proposições de cuidados educacionais ou ainda significam uma educação cuidadosa, pois os conceitos são entendidos de modo complementar” (BARBOSA, 2010, p.70).

Considerado como o mediador da ação pedagógica, é imprescindível a professora buscar conhecimento e formação de qualidade para as atividades da Educação Infantil, e isso retoma diretamente a discussão da formação de professoras, pois é notório que muitos não estão recebendo preparo inicial necessário, nas instituições formadoras, para o enfrentamento da nova realidade da Educação Infantil, assim como para assumir as novas atribuições que passam a ser cobradas desses docentes, pela sociedade a função de cuidar e educar. Portanto, é

essencial e indispensável refletir sobre o papel da professora para atender a novas exigências educacionais, porque qualquer atividade que tenha por referência a criança, seja na família, seja na instituição infantil, implica ações educativas e de cuidado (WEISS, 2012).

De acordo com Weiss (2012), a prática de educação e cuidado voltada às crianças é precedida por uma atitude da professora de reconhecer-se, inicialmente, como educadora e cuidadora. Para isso,

[...] devem prever em sua formação o desenvolvimento de competências que atendam às necessidades biopsicosociocultural das crianças, pois na Educação Infantil, outras dimensões da existência humana passam a ser consideradas, tais como o desenvolvimento infantil em todos os aspectos: físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; o bem-estar das crianças e seu direito a um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como a interação entre os pares e as crianças e adultos (WEISS, 2012, p. 130-131).

A formação da professora de Educação Infantil, visa portanto, um conhecimento da área pedagógica e psicológica infantil, da sociologia da crianças e da cultura, aliadas a experiências práticas abrangentes ao corpo, aos sentimentos, as emoções, à fala, à arte, ao canto, ao conto e ao encanto (WEISS, 2012).

Na formação de professoras de Educação Infantil, no cuidar e educar, ressaltamos o que comenta Nörnberg (2014, p. 20),

[...] a ideia de caminhada e de movimento como experiência ético-estética do existir humano. Experiência ética porque cumpre a responsabilidade de acolher e apresentar a quem chega – a criança – o que é o mundo em que vivemos, o que implica respeitar a lógica da confiança pública da educação. Experiência estética porque envolve sensibilidade e atitude afirmativa ante a vida como jeito de ser e estar, que pode levar a pessoa a uma máxima intensidade organizativa, reconfigurando suas relações nas diferentes dimensões e situações da vida cotidiana.

No comentário de Nöruberg (2014), podemos observar que na formação de professoras aprendemos que cuidar e educar são indissociáveis, pois no mesmo momento em que se está cuidado se está educando.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas pertencem a uma área do conhecimento que se constituiu historicamente através de práticas, reflexões e, recentemente, de pesquisas. Guarnieri (2005) comenta que, para se alcançar êxito, é necessário que desde cedo, as crianças estejam em contato com elementos educativos que as preparem para a sociedade que as esperam. Neste

sentido, exigem-se práticas pedagógicas diferenciadas, pois os modelos tradicionais não surtirão efeitos. A criança desde cedo deve ter seu senso crítico desenvolvido e nesse sentido, as práticas educativas devem atentar para a construção da autonomia da criança. A respeito das mudanças sociais, segundo Guarnieri (2005, p. 78) aborda sobre o papel da educação “dada a grande importância do papel da Educação para essa tarefa, é necessário que os educadores se preparem, desenvolvendo um posicionamento crítico e reflexivo sobre os saberes e as práticas humanas visando a enriquecer a relação do homem com o conhecimento”.

Neste contexto, as professoras têm como alternativa rever suas ações e o seu papel no desenvolvimento da sua prática pedagógica, sendo que uma avaliação sobre seus conceitos educacionais precisa ser revista, de forma a adaptar sua postura pedagógica ao momento atual. Bem como a direção da forma de ensino aprendizagem, tendo como princípio a efetivação do conhecimento intelectual que motivará o aluno no processo de desenvolvimento social, não sendo apenas receptor de informações, mas idealizador de práticas que favoreçam esse processo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Neste contexto, as práticas pedagógicas que não motivam a criança, tornam-se ineficazes e perdem o sentido. A esse respeito, Angotti (2010, p. 62) argumenta:

Isto põe em questão o próprio processo de formação pelo qual o professor passou e que deveria ter-lhe dado instrumental para possíveis análises. Descaracteriza-se, assim, a necessária coerência existente entre a fundamentação teórica e a construção de uma prática pedagógica coerente com essa teoria. O que se verifica, então, é a efetivação de um fazer não reflexivo, que se repetem inúmeras vezes entre os pares.

Segundo a Angotti (2010), as professoras devem seguir os ensinamentos obtidos em sua formação, ou seja, pôr em prática toda a teoria vivenciada, refletir acerca de uma prática transformadora, capaz de desenvolver realmente a criança. Dessa forma, o trabalho docente teria sua função cumprida de fato. Como ressalta Libâneo (2003, p. 89):

Quero destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.

A partir das considerações de Libâneo (2003), o que se pode confirmar é que uma prática pedagógica que atenda aos ideais da sociedade deve ser pautada na reflexão acerca da ação a ser desenvolvida, nos métodos que serão utilizados para se chegar aos objetivos almejados e, sobretudo, na valorização da criança como ser individual.

Por outro lado, Martins e Pereira (2002) consideram que os desafios enfrentados no campo da Educação Infantil são inúmeros, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nele atuam. Apesar do reconhecimento da Educação Infantil pela LDBEN, Lei nº. 9.394/1996, e da defesa da mesma por parte de vários documentos, ainda assim, não é concebida de forma adequada. Nesse contexto de desvalorização, o professor sente dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho. O professor, desde o momento que opta por sua carreira, se depara com obstáculos que surgem no desenvolvimento de suas práticas, porém é um profissional que tem a grande responsabilidade de formar os cidadãos visando à melhoria da sociedade como um todo. No entanto,

O que tem ocorrido é uma política de desvalorização da professora, prevalecendo as concepções que o consideram como uma mera técnica reprodutora de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (MARTINS; PEREIRA, 2002, p. 113).

Conforme as autoras, a desvalorização do professor é um fator corrente na sociedade, o mesmo não possui seu trabalho reconhecido, falta uma política salarial justa, enfim, condições para que se desenvolva um trabalho satisfatório. E todos esses fatores refletem nas suas ações em sala de aula.

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia (MARTINS; PEREIRA, 2002).

O documento gerador da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2008), nesse processo de configuração: reestruturação da grade curricular e das atividades acadêmicas; redimensionamento dos conteúdos trabalhados; introdução de modalidades pedagógicas; inserção do estudante no campo de atuação desde os anos iniciais; ação interdisciplinar, unidade teoria e prática. Oliveira-Formosinho (2007, p. 19) citam por exemplo que:

A chegada das crianças no estabelecimento educacional é uma prática social cotidiana. Porém, se a escolha sobre o horário da entrada e o modo como são recebidas as famílias e as crianças foram decisões tomadas a partir da análise das

necessidades das famílias, da discussão e negociação com a comunidade, da reflexão sobre os critérios de atendimento às diversidades familiares e, ainda, da discussão sobre a implicação dessa ação nos contratos dos profissionais e no desempenho educacional das crianças e dos projetos pedagógicos, essa decisão deixa de ser apenas uma atividade da rotina cotidiana para se constituir em uma ação pedagógica com intencionalidade. Esse modo de educar considerando a articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentirem, define a pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Contudo, conforme cita Oliveira-Formozinho (2007), não podemos esquecer que é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho das professoras. Tal é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecerem aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta à sensibilidade e racionalidade, através de situações que as desafiem e, ao mesmo tempo, aconcheguem.

5. METODOLOGIA

5.1 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa para o presente estudo consistiu, como primeira etapa, em percorrer a literatura científica sobre os temas: Educação Infantil, cuidar e educar, creches e práticas pedagógicas. Para a construção do referencial teórico, foi realizado levantamento em teses, artigos e dissertações, disponíveis em bibliotecas virtuais. A análise dos achados se deu por meio de abordagem qualitativa, pois esta propicia estudar as relações sociais de determinados grupos sendo, no caso, as professoras, representadas pela letra “P” seguidas dos números 1, 2, 3 e 4, que atuam com crianças do Maternal, matriculados em dois CEIMs no município de Lages/SC. De acordo com Bardin (2011, p. 145) a abordagem qualitativa: “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses”.

A coleta dos dados foi realizada em dois CEIMs do município de Lages/SC, com quatro professoras de crianças matriculadas no maternal, sendo que a entrevista ocorreu durante o intervalo das aulas. A pesquisa foi através de entrevista semi-estruturada pois é considerada um dos instrumentos básicos em pesquisa qualitativa, desenvolvendo caminhos percorridos por um determinado grupo de pessoas de maneira a coletar informações com eficácia e segurança. As professoras foram ouvidas pela entrevistadora que gravou em áudio e registrou as falas, transcrevendo-as e considerando as expressões não verbais percebidas. Cabe destacar que foi realizada somente após obter aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uniplac, via Certificado de Apresentação para Apresentação Ética – CAAE, sob o número 107844/2019.

Na escolha pela entrevista semiestruturada levou-se em consideração um instrumento de coleta de dados que possibilitasse às professoras entrevistadas responderem com liberdade e espontaneidade, e produzindo laços de interação entre a pesquisadora. Sobre isso, Bardin (2011, p. 33) considera que: “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

A entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, focou o tema do cuidar e educar na Educação Infantil com crianças de três anos de idade, trazendo um roteiro de perguntas vinculadas a um padrão de estrutura composto por questões de nível pessoal e questionamentos básicos relacionados ao interesse da pesquisa. Assim, a informante

participou na elaboração do conteúdo deixando sua contribuição e opinião, e a entrevistadora pode lançar mão de observações decorrentes das respostas às perguntas e de expressões manifestas pelas entrevistadas. Assim, a pesquisadora percebeu bem a importância da prática, da habilidade desenvolvida, enquanto arranjava uma maneira de anotar o que era importante (BARDIN, 2011).

Na presente pesquisa o método consistiu na realização das seguintes etapas: coleta e seleção de dados dos CEIMs elegida; contato com os diretores e professoras pessoalmente, para convite/aceite em participar da pesquisa; encontros para realização da entrevista, com as professoras selecionadas aleatoriamente e que atuam no CEIM há mais de 1 ano.

Quanto à interpretação de dados, Triviños (1987, p. 170) assinala que:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo [...], devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

E para manter o sigilo das respondentes, nas descrições das respostas não será utilizada os nomes verdadeiros e sim codinomes, conforme indicamos acima.

5.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo os seres humanos. Por meio dessa resolução, o sistema brasileiro de revisão ética foi instituído, composto pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), também conhecido como Sistema CEP/CONEP.

A presente pesquisa obedeceu esta Resolução 466/2012, tendo sido encaminhada por meio da Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética em Pesquisa, visando proporcionar segurança e proteção aos sujeitos pesquisados. Tal encaminhamento ocorreu após realização da Banca de Qualificação de Dissertação, para análise – visando aprovação - por tratar-se de pesquisa com humanos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) foi apresentado e entregue para cada uma das professoras convidadas a participarem da entrevista. Cabe destacar que em tal documento, como critério de ética na pesquisa, constam objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e possível incômodo que

possa ser causado pela participação na pesquisa. A entrevista foi realizada somente após consentimento, expresso via assinatura do TCLE.

Cabe destacar ainda que os sujeitos envolvidos tiveram oportunidade de conhecer o Projeto de pesquisa, ler, refletir, sobre a participação e autorização quanto a publicação do projeto, conscientes dos benefícios e riscos possíveis.

Posteriormente, foi realizada neste estudo, a análise de conteúdo entendendo ser o procedimento de análise mais adequado. Conforme Flick (2009, p. 127), a análise de conteúdo, “além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas refinadas”. Assim, a análise de conteúdo se mostra como uma das técnicas de análise de dados mais utilizada nas pesquisas qualitativas.

5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão considerados foram: professores/as efetivos/as que atuam há mais de 1 ano nos CEIMs e que trabalham com crianças matriculadas no Maternal.

Como critério de exclusão: professores/as que possuem menos de 1 ano de experiência com a Educação Infantil na área de Maternal.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Com os estudos e pesquisas realizadas para o desenvolvimento do presente estudo pode-se observar que a Educação Infantil durante muitos anos foi norteadada por uma concepção assistencialista, onde o foco concentrava em apenas o cuidar. As crianças eram deixadas nas creches onde ali passavam o dia todo para que seus pais pudessem ir trabalhar. Segundo Montenegro (2001), os anos passaram e esta realidade foi ganhando outra modelagem, a caminho de uma concepção de prática pedagógica mais integradora. Hoje, podemos afirmar que nas concepções modernas de Educação Infantil, o cuidar e o educar passaram a ser compreendidos de forma articulada.

Com os estudos e pesquisas realizados no âmbito da Educação Infantil, Kuhlmann Júnior (1998); Brasil (1998); Montenegro (2001); Signorette (2002); Kramer (2005), entre outros, afirmam que, nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, físico e emocional das crianças de 3 anos de idade, há a necessidade de ser estimulada. Sendo assim, é necessário entender qual a relação existente entre o cuidar e o educar e em que estes implicam para se obter o melhor atendimento das crianças em cada Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM).

Diante do exposto, considerando a experiência enquanto professora da Educação Infantil, nesta pesquisa de mestrado buscamos investigar: como as professoras estão exercendo seu papel referente ao cuidar e educar no Maternal?

Partindo dessa inquietação, foi realizada uma pesquisa em dois CEIMs do município de Lages/SC. Essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a entrevista focalizada, para coleta de dados.

A seguir a apresentação dos dados coletados a partir das entrevistas (Apêndice A) iniciando pelo perfil das professoras participantes da pesquisa demonstrada em Tabela e Quadros. E as respostas das entrevistas estão distribuídas em Quadros com a identificação das professoras entrevistadas como P1, P2, P3 e P4, visando o sigilo de suas identidades.

Tabela 1 - Perfil docente

Itens	P1	P2	P3	P4
Idade	31 anos	41 anos	47 anos	25 anos
Tempo de Docência	6 anos	11 anos	10 anos	5 anos
Tempo de Docência na Educação Infantil	6 anos	11 anos	11 anos	2 anos
Tempo de serviço nesta Instituição	5 anos	9 anos	9 anos	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os participantes da pesquisa, conforme Tabela 1 foram quatro professoras de Educação Infantil de dois CEIMs do município de Lages/SC, na faixa etária de 25 a 47 anos de idade, com 5 a 11 anos de tempo de docência, e 2 a 11 anos de tempo de docência na Educação Infantil, com 5 a 9 anos de tempo de serviço nesta instituição.

Quadro 1 - Formação

Item	P1	P2	P3	P4
Atualmente frequenta algum Curso	Pós-graduada em Educação	Não	Não	Pós-graduação em Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro1 apresenta a formação das professoras entrevistadas, sendo que 2 possuem apenas o curso de Pedagogia e não frequentam nenhum curso, e 1 é Pós-graduada em Educação e 1 está frequentando o curso de Pós-graduação em Educação. Todas do sexo feminino.

Quadro 2 - Exercício docente atual

Item	P1	P2	P3	P4
Qual a turma que você trabalha nesse ano	Maternal	Maternal	Maternal	Maternal
Em qual turma	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino
Quantas crianças têm em sua sala	17	15	18	18
Tem ajudante na sala	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro2, apresenta os dados sobre o exercício docente atual das professoras P1, P2, P3 e P4 , sendo que todas estão trabalhando nesse ano no Maternal com crianças de 3 anos de idade, no período Matutino, a quantidade de crianças em sala a P1 trabalha com 17 crianças, a P2 com 15 crianças, a P3 e P4 com 18 crianças respectivamente e todas professoras possuem ajudante em sala.

Ao observar por algum tempo a relação professora/criança, nos CEIMs, ao ter que cuidar e educar ao mesmo tempo percebeu-se que algumas professoras sentem dificuldades ao ter que efetuar tarefas relacionadas ao cuidar e educar, sentem a necessidade de ter mais de ajudantes, pois o número de crianças em cada sala chega a média de 20 crianças, onde elas têm que resolver tudo sozinhas e de maneira satisfatória.

A partir daí, foi iniciado a entrevista com as professoras utilizando o roteiro da entrevista (Apêndice A) contendo perguntas conforme estão apresentadas nos Quadros a seguir.

Quadro 3–Trabalho na Educação Infantil

P1	P2	P3	P4
Eu desde pequena foi um sonho meu trabalhar com as crianças pequenas, eu acredito que a professora com um pouco de atitude ele tem o poder de ajudar a vida das crianças.	Trabalhava com contabilidade quando fui incentivada a fazer pedagogia. Fui meio incrédula, com o passar do tempo fui me apaixonando e me identificando com as crianças, hoje sei que fiz a escolha certa.	A porque, eu acho assim, além de eu gostar acho que vale a pena trabalhar com crianças pequenas.	Porque é a base de tudo, é a parte mais importante é onde a criança começa a desenvolver a coordenação motora, linguagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O Quadro 3 nos mostra as respostas das professoras P1, P2, P3 e P4, quando questionamos sobre a que cada uma atribui o seu trabalho com a Educação Infantil hoje.

Pode-se constatar nas respostas das pesquisadas que todas têm prazer em trabalhar com crianças pequenas. Assim recorreu-se a Garcia (1999, p. 112), que comenta sobre as “professoras iniciantes ou principiantes seriam aqueles que se encontram nos primeiros anos de exercício de sua profissão, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, período de iniciação e formação permanente ou desenvolvimento profissional)”. Assim, complementa Garcia (1999), os primeiros anos de ensino

[...] são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professoras, e por isso, surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo. [...] professoras principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que sua formação é incompleta (GARCIA, 1999, p. 113).

Conforme Garcia (1999) nota-se que as pesquisadas além de terem satisfação de trabalhar com crianças pequenas, sonharem com a profissão após a sua formação tem o compromisso de continuar a adquirir conhecimentos para desenvolver um trabalho de qualidade com crianças de 3 anos de idade.

Segundo Mizukami (2003, p. 47), aprender a ensinar e a se tornar professor são “[...] processos e não eventos, processos estes, pautados em diversas experiências e modos de

conhecimento, que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada”.

Conforme Mizukami (2003), o aprender a ensinar é um processo que se desenvolve vários aspectos ao longo de nossa vida, desde a formação formal, nas crenças, vivências, práticas, dentre outros aspectos.

Quadro 4 - O papel do professor de Educação Infantil

P1	P2	P3	P4
Eu vejo como a professora tem um papel importantíssimo na vida das crianças.	Ah, vejo como uma pessoa de grande importância na vida das crianças ele faz as diferenças. Por isso, ele merece respeito, pelo tamanho da responsabilidade que ele assume.	E um papel sobrecarregado o professor tem muitas atribuições e funções com uma turma grande.	Ainda hoje é meio diminuída, acham ainda que a gente é meio babá, ontem mesmo me perguntaram o que eu fazia na sala, o que eu fazia lá? Se ficava a manhã inteira sem fazer nada, temos ainda que, explicar o que fazemos na sala e com quantas crianças pequenas temos a responsabilidade de cuidar e educar, porque ainda tem gente que acha que ser professora de CEIM é não fazer nada.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 4 relata o papel do professor de Educação Infantil, onde se faz importante pela determinação no processo de aprendizado, sendo o professor que estimula novos ciclos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento. Conforme Martins (2009), No tocante ao cuidar/ensinar, como processo, oferece à criança a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem que oportuniza a comunicação, a extensão das relações sociais para com outras pessoas, adquire competências novas, habilidades, facilita a atividade dentro de um ambiente, dentre outras oportunidades advindas do cuidar/ensinar. Ainda, este autor continua seu pensamento:

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nesta direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercer uma influência indireta na construção de conceitos (MARTINS, 2009, p.96)

Neste contexto, faz-se necessário pensar no trabalho com crianças de 3 anos, precisa além de cuidados, ser estimulada constantemente em favor de seu processamento sensorial,

possibilitando a criança aprender a usar seus órgãos sensoriais e a atribuir significado às sensações. O papel professora nesta etapa da vida da criança, além de trabalhar com amor e sonhos, deve ainda garantir o contato da criança com objetos que favoreçam a inserção da mesma no convívio social, por meio das várias linguagens. Portanto, Mello (2007), a professora deve realizar seu trabalho de maneira a oferecer a criança, crescimento, reflexão, tomada de decisão enquanto cidadãos capazes de administrar sua vida, indo além da simples mediação dos conteúdos.

Quadro 5 - Professora do maternal e o desenvolvimento psicológico, físico e mental das crianças

P1	P2	P3	P4
Por meio da ludicidade, da conversa e da amorosidade.	Olha, trabalho com o lúdico, com muitoamor, paciência e conhecimento.	Tento ajudar eles da melhor maneira possível, incentivando ajudando com várias atividades lúdicas, liberdade e conhecimentos.	Olha, eu procuro fazer meu trabalho o melhor possível, assim, trabalho sempre com vontade carinho e respeito. Ensino muito as crianças a se respeitarem, a pedir desculpas, darem bom dia, boa tarde, e de falarem o que sentem...se está bem ou não, trabalho a expressão da criança, com ludicidade...

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 5 apresenta como as pesquisadas contribuem para o desenvolvimento psicológico, físico e mental das crianças, busca-se em Maluf (2012) a compreensão de que a Educação Infantil é quando as crianças recebem orientações sociais de um ser humano, sejam os pais, professoras, parentes ou conhecidos, no qual lhe estabelece relação de forma acolhedora lhe proporcionando oportunidades e experiências positivas.

E todas as instituições de Educação Infantil que acolhem crianças de 3 anos de idade, devem ter respeito aos estágios de desenvolvimentos psicológicos, físicos e mental das crianças e precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, adequadas às necessidades do educando e oferecer relações de atendimento as famílias.

De acordo com Maluf (2012 p. 22) “vários são os motivos que induzem os educadores a apelar às atividades lúdicas e utilizá-las como um recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem”. É favorável que as professoras desenvolvam atividades lúdicas, os educandos das séries iniciais têm muita energia e precisam recarregá-las e a forma mais correta seria por meio de jogos, dinâmicas, músicas, dramatizações, entre outras devido os mesmos adquirirem conhecimentos.

Para Maluf (2012), os primeiros anos de vida é, fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, pois é um período que ela está construindo sua identidade e grande parte da sua estrutura física, afetiva e intelectual. E é importante nessa fase da vida criar várias estratégias incluindo as lúdicas para influenciar positivamente o seu desenvolvimento, suprimindo necessidades biopsicossociais e suas competências.

Quadro 6 - Carências atuais na Educação Infantil

P1	P2	P3	P4
Recursos pedagógicos para trabalhar com a Educação Infantil.	Para mim, falta muitas coisas, reconhecimento e respeito as professoras principalmente por parte dos pais, porque eles acham que nós somos babás de seus filhos, e falta de dinheiro para aquisição de materiais para trabalharmos em sala de aula, falta de material, falta o básico.	Falta um maior apoio às professoras e diminuir as turmas porque estão muito cheias fica ruim de trabalhar com eles	Falta, pela parte dos pais falta valorização e conhecimento, muitos não sabem o que a gente faz aqui, falta recursos para a gente trabalhar, muitas vezes temos que comprar as coisas, se tivesse mais recurso seria bem melhor.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 6, apresentamos o que as entrevistadas consideram quanto ao que falta na Educação Infantil atualmente. Para a professora identificada como P1, “falta recursos pedagógicos”, para a P2 “falta reconhecimento e respeito as professoras por parte dos pais”, e, a P3 aponta o excesso de crianças em sala. Falta também, conforme a P4, respeito e conhecimento por parte dos pais e investimentos para aquisição de materiais. Para se ter um maior conhecimento Martins (2006), comenta que a Educação Infantil até o presente:

Não existiu de fato como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos, na medida em que "os modelos de Educação Infantil até agora implantados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com esta faixa etária (MARTINS, 2006, p.7).

Os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico, segundo Cerisara (2002, p. 179):

[...] a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos ou hospitalares, [...] ora reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental - desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida.

No que se refere ao plano pedagógico, pode-se constatar na última década um intenso movimento de debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico nesse segmento. A superação desse cenário exige dos pesquisadores em educação a explicitação de qual deve ser o papel da Educação Escolar Infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança. De acordo com Martins e Cavalcante (2005, p. 12):

Considerando a infância como um período que também prepara a criança para a vida adulta, em cada fase etária caberá à escola um papel próprio nessa formação. Daí resultam diferentes identidades de cada segmento escolar. A Educação Infantil possui uma identidade distinta do Ensino Fundamental, que por sua vez se distingue do Ensino Médio e assim, sucessivamente.

É preciso, portanto, avançar no sentido da proposição de finalidades pedagógicas para esse segmento de ensino que superem a tarefa de socializar e disciplinar a criança.

Quadro 7 - Rotina no CEIM

P1	P2	P3	P4
Quando eu chego, acordo as crianças, a gente então leva eles para o banheiro e leva para o lanche, e sempre dou água, levo para cozinha, e vamos ao banheiro fazer a higiene de lavar as mãos, e vamos fazer atividades, contar histórias, fazer atividades de giz de cera, e vamos para o café. Voltamos faço mais alguma atividade com eles, e preparo-os para a janta e quando eles voltam arrumo para irem para casa.	Olha, eu trabalho à tarde, período vespertino, eu chego eles estão dormindo, daí acordo eles, faço a higiene com eles, calça os sapatinhos e vamos ao lanche, após o lanche voltamos para a sala e fazemos as atividades, depois vamos para a janta e arrumo eles para irem para casa.	A gente chega cedo organizo as salas para esperar as crianças, sirvo um café, vamos para a sala fazer atividades, e logo ir brincar no parque e arrumo eles para o almoço, fazem a higienização e depois vão dormir	Eu chego recebo as crianças, vamos para o café, volta para a sala, e vamos para o banheiro lavar as mãos, fazer higiene, voltamos para a sala. Eu não faço atividade todo dia, procuramos conversar sobre os assuntos do dia, como por exemplo; primavera, e se não está frio tem sol vamos no pátio, e voltamos para sala e vamos ao banheiro, tomar água fazer higiene e se preparar para o almoço.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Quadro 7 apresentamos as respostas das pesquisadas relativo a sua rotina diária deste o momento em que chegam no CEIM até o final do dia. A P1 e a P2, trabalham no período Vespertino, conforme responderam as professoras chegam e iniciam sua rotina de trabalho acordando as crianças para as atividades rotineiras como higienização, alimentação para após passarem para sala de atividades ou saírem para o parque brincar no espaço livre. E a P3 e P4, chegam pela manhã e preparam as salas para receberem as crianças que chegam para passarem o dia no CEIM enquanto seus pais trabalham.

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é vantajoso para planejar atividades, para tornar possível realizar uma boa organização do trabalho e, além disso, proporciona segurança também às crianças. Possibilita-lhes, desde pequenas, entenderem amaneira como as situações sociais que vivenciam são, em geral, estruturadas. Com isso, elas adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos, ou seja, a “rotina” é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades (RODRIGUES; GARMS, 2007).

No entanto, segundo Proença (2004), há necessidade de diferenciar os dois tipos de rotina: a mecânica e a estruturante, uma vez que significativo para a criança é apenas o segundo tipo.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. A construção da rotina do grupo é um exercício disciplinar que envolve prioridades, opções, adequação às necessidades e dosagem das atividades.(PROENÇA, 2004, p. 15)

Desta forma, é preciso conceber a fecundidade da dinâmica social característica do ser humano, sempre em movimento, sempre reconsiderando significações. Tal posição defende a visão de criança capaz de decidir, que busca agir e interagir com o outro. Daí que planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente seguidos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente desta, pois tal atitude contraria a visão de criança descrita e em nada contribuem como referência necessária à criança em seu processo de desenvolvimento. Muito pelo contrário, posturas inflexíveis como esta recaem no que Rosa (1994) chama de “rotinização”, ou seja, uma prática que adota uma sequência de procedimentos e tarefas cotidianas mantidos sempre da mesma forma.

Ainda segundo Proença (2004), a diferença entre rotina estruturante e mecânica é o fato de a primeira ter objetivos fundados no projeto pedagógico da instituição, planejada em sintonia com a realidade, adequada à diversidade de participantes e alicerçada numa concepção de criança como ser titular de direitos e com uma maneira singular de agir sobre o mundo, que permite ainda ao educador atuar no previsível para lidar com o inesperado, numa ação estruturada na intencionalidade e mediada por situações pedagógicas.

Quadro 8 - Cuidar

P1	P2	P3	P4
Cuidar não somente da higiene e da alimentação mas também da parte afetiva da crianças.	Cuidar, é atender as crianças sobre as necessidades básica, para protegê-los para que eles não se machuquem.	Cuidar eu acho assim que é o cuidado básico, higiene limpeza, cuidado de não se machucar,	Na Educação Infantil acho que é o mais importante ter cuidado, afeto, atenção, além de ser o estado deles de precisarem do cuidado ainda, não sabem agir sozinhos, precisam de nossa ajuda.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 8, nos mostra o que as professoras pesquisadas entendem por cuidar e todos nos responderam que o cuidar é tudo na fase inicial da criança, elas necessitam de afeto carinho, compreensão por parte do adulto, por razões de ainda\ não poderem se expressarem. Segundo a CNE/CEB nº 5/2009, em seu Art.5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deverá ser oferecida em creche e pré-escolas, as quais devem proporcionar espaços educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com a RCNEI (BRASIL, 1998), o professor tem um papel muito importante na construção de uma proposta curricular de qualidade, para tanto se faz necessário que ele esteja comprometido com a prática educacional, estando, dessa forma, preparado para lidar com eventuais situações que possam a vir acontecer no decorrer do cotidiano escolar.

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

A professora de Educação Infantil de crianças de 3 anos de idade, durante o período de sua formação recebe conteúdos teóricos e práticos sobre o cuidar de crianças pequenas, abrangentes as áreas de higiene, alimentação e mediadora de conhecimentos no desenvolvimento da identidade da criança.

Quadro 9 - Educar

P1	P2	P3	P4
Educar é mesma coisa que cuidar ensinar valores e conhecimentos que as crianças possam utilizar em sua vida.	Educar é propiciar as crianças com práticas e boas maneiras, é cuidá-las com elas e com os demais.	Educar não é o ensinar, o ensinar é de conteúdo, e o educar é o básico que já vem de casa mesmo.	Educar a prática pedagógica que se faz com eles o dia inteiro, é ensinar amarrar os sapatos, lavar as mãos a higiene, etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 9 aborda o que as professoras entendem por educar, pode-se observar que a P1 e P2, entendem que o educar está relacionado ao cuidar, pois no mesmo momento em que estão cuidando estão ensinando. Enquanto que a P3 já discorda das professoras P1 e P2, ela nos diz que o educar não é o ensinar, o educar é tarefa da família, a criança já vem de casa educada. E a P4 coloca que o educar são práticas pedagógicas; é o que se faz com as crianças o dia inteiro.

Durante a formação de professoras de Educação Infantil o educar está relacionada ao cuidar e ensinar e estão comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social (KRAMER, 2005).

O educar na Educação Infantil é necessário que a professora crie perspectivas de aprendizagens que chamem a atenção e despertem a curiosidade da criança, desenvolvendo suas potencialidades de criação e brincadeiras. Portanto, educar, segundo RCNEI, significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23).

Neste contexto, entendemos o educar como uma série de aspectos de aprendizagem que permite a criança pequena se descobrir e desenvolver suas habilidades de várias formas, a partir de sua curiosidade e necessidades.

Quadro 10 – Distinções no exercício docente entre cuidar e educar

P1	P2	P3	P4
Não, porque ao mesmo tempo que estou cuidando estou educando.	Sim, porque as duas situações não acontecem separadas, a gente está cuidando também está educando as crianças.	Sim, o cuidado quando eu estou tendo uma conversa, orientando eles, e o educando é quando estou mostrando a realidade, que não é o cuidado.	Eu acho que os dois andam juntos. não dá para distinguir quando você está cuidando também está educando.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Quadro 10, nos mostra que na prática das professoras pesquisadas como elas distingue quando está cuidando e quando está educando a crianças, A P1 não distingue porque considera que enquanto cuida, também está educando. A P2, também concorda com a P1. A P3 já considera que enquanto cuida conversa com a criança e quando está educando mostra a realidade para a criança. Conforme Bujes (2001, p. 16), que:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

Nesse contexto, novos desafios têm se colocado as professoras que lidam com essa etapa de ensino, cujas funções principais devem ser permeadas pelo cuidar e educar. No entanto, para que isso aconteça a prática pedagógica deve ser entendida como ações e reflexões sobre essas ações, por meio de diálogos, trocas de experiências, avanço, retrocesso,

Quadro 11 – O cuidar e o educar no planejamento

P1	P2	P3	P4
Sim, atividade com giz de cera, colagem com tinta, contação de história, brincadeiras, música.	Olha, eu espero que o educar seja responsabilidade dos pais, pelo mesmo o básico: bom dia, boa tarde, obrigado, aqui na escola a gente dá continuidade, eu deixo claro quando as atividades que eu quero chegar, brincadeiras, jogos, pinturas e rasgaduras.	No cuidar não deixo muito claro o planejamento, deixo mais no educar, no cuidado é como vai surgimento no dia a dia e na rotina, o planejamento é mais no educar.	Eu não deixo claro, assim cuidar e educar, mas acho que andam juntos, quando estou cuidando no Berçário I é mais cuidado, mas no momento em que a criança vai crescendo vou cuidando e educando.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 11 aborda sobre a elaboração do planejamento, se as professoras entrevistadas deixam claro o cuidar e o educar, e quais práticas atinge seus objetivos. A P1 utiliza do lúdico para elaborar a sua prática pedagógica. A P2, considera que o educar é responsabilidade dos pais e para ela atingir seus objetivos prepara a sua prática pedagógica também através do lúdico. A P3 já nos comenta que não deixa claro no planejamento o cuidar, tem mais foco no educar, a P4 também não deixa claro, porque o cuidar e educar andam juntos, porque a criança está crescendo é importante cuidar e educar.

Essa diferente forma de pensar pode ser justificada pelo fato do nível de ensino das professoras serem diferentes e o seu vínculo de trabalho exigir tipos específicos de atuação junto às crianças.

Segundo Rossetti-Ferreira (2003, p. 18), “as educadoras infantis não admitem o cuidado por considerá-lo uma ação desvalorizada, relacionando-o basicamente a higiene e a alimentação, mas felizmente não é isso que evidenciamos nas respostas, principalmente das professoras pós-graduadas”. Nesse sentido, nos CEIMs onde se realizou a pesquisa, as professoras concebem assim como Assis (2008, p. 98) que “[...] o cuidado é, portanto, considerado tão importante quanto à educação, pois a professora que cuida, educa, e a que educa cuida, ambas são inerentes à profissão docente na Educação Infantil”.

Quadro 12 – Interesse e curiosidade das crianças na sala de aula

P1	P2	P3	P4
Sim, além de outras características também utilizo o interesse e a curiosidade deles para nortear minha prática pedagógica.	Sim, sempre que surge alguma situação que chama a atenção deles para a gente volta a nossa atenção para isso, mas eu também não fujo do objetivo.	A gente percebe às vezes estamos tratando de um assunto, eles mesmos já vêm com outra ideia, a gente acaba partindo para o que eles estão querendo e assim acaba com o que tínhamos planejado.	A, sim, na faixa etária eles são bem curiosos, ficam empolgados, contam as histórias em casa, ficam curiosos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 12 mostra as respostas das professoras sobre o que elas percebem. Do interesse e curiosidade das crianças, e se esses interesses norteiam seu trabalho ou percebem outras características. A P1 percebe o interesse e curiosidade por parte da criança em suas atividades, fazendo uso desta curiosidade para nortear sua prática pedagógica. A P2 além de perceber a curiosidade das crianças dá atenção ao ocorrido e logo após volta a atividade proposta. A P3 percebe que há curiosidade e interesse por parte das crianças, muitas vezes ocorrem em consequências de outras características, fazendo com que tinha planejado para o dia não atinja o objetivo que se queria. A P4, percebe que nesta idade 3 anos, as crianças ficam bem curiosas e quando chegam em casa contam as histórias que ouviram no CEIM.

Conforme Morin (2001), a curiosidade é a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância, com isso pode-se dizer que toda criança possui este dom de serem curiosas.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente da criança em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2001, p. 39).

Conforme Morin (2001), as professoras devem aproveitar a oportunidade que a criança dá, ao utilizarem a sua autonomia e curiosidade de conhecer o mundo e achar as respostas para os seus questionamentos, pois desenvolver a curiosidade na criança é sem dúvida uma das melhores e mais eficaz forma de abrir o seu horizonte para o saber.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações como mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36)

Ao buscarmos meios de ensinar utilizando-se da curiosidade das crianças pode-se perceber que a curiosidade está presente em todas as narrativas (científica, mítica, poética). É como uma estrutura lúdica que permite exercitar mais facilmente a imaginação, tornando o impossível em possível, a fantasia em realidade.

Quadro 13 – Relevância das relações: professora e crianças, crianças entre si e crianças com demais adultos

P1	P2	P3	P4
Na minha relação com as crianças acho importante ter amorosidade, afetividade e confiança, é importante a interação com as crianças com outras crianças e com os adultos, pois é pelas interações que as crianças aprendem.	Em primeiro lugar o respeito e o carinho para com elas, as crianças aprendem uma com as outras, é muito importante a vivência com os adultos também.	Afetividade, respeito confiança, que eles têm com a gente.	Na minha relação com as crianças é o respeito, carinho que tenho por eles e eles também estão se descobrindo, ali estão aprendendo a lidar com outras pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O Quadro 13 apresenta como a professora do maternal, pontua como sendo importante na sua relação com as crianças entre si e com outras crianças e outros adultos. A P1, trabalho com amorosidade, afetividade e confiança, pois é através da interação de criança com crianças e com outros adultos que elas aprendem, conforme Oliveira (1996, p. 25) “a criança de 0 a 6 anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias”. A P2 tem muito respeito e carinho pelas crianças e estas adquirem conhecimentos com outras crianças. A P3, considera a afetividade e respeitos que a crianças tem pelas professoras e a P4 relaciona-se com respeito e carinho com as crianças pois eles estão matriculados no CEIM com o intuito de aprender a interagir com outras pessoas. Assim concorda-se com Bujes (2001), que afirma a educação da criança até seis anos abarca dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. Nessa faixa etária, as crianças, precisam de atenção, carinho, segurança, sendo estas necessidades essenciais para sua sobrevivência; concomitantemente, ocorre a inserção social por meio das experiências diretas com as pessoas e objetos presentes no mundo e as formas de expressão que ele oferece. Essa inclusão das crianças no mundo não aconteceria sem que as atividades dirigidas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

Esta associação entre o cuidar e o educar é essencial para a formação das crianças já nos primeiros anos de vida, pois é um período em que a criança está apta a desenvolver seu leque de inteligências facilitando a absorção do conteúdo que lhe é compartilhado. Friedmann

(2008, p. 23) afirma que “os primeiros anos de vida são determinantes de todo o processo físico, emocional, social e moral que cada um irá traçar no decorrer de sua história de vida”.

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças (KRAMER, 1999, p.85).

A professora deve ser cuidadosa ao preparar este conteúdo, oferecendo atividades que proporcionem o desenvolvimento completo da criança de forma abrangente e significativa, lembrando que neste período ela precisa aprender e entender sobre o mundo a sua volta.

Quadro 14 – Desenvolvimento de práticas para a construção de conhecimentos e vivências de mundo das crianças

P1	P2	P3	P4
Através de contação de histórias que construam valores de brincadeiras \dirigida.	Sim, é possível e necessário as práticas pedagógicas, elas devem estar voltadas as atividades das crianças, isto se dá nas brincadeiras, jogos, colagem, rasgaduras e contagem de histórias.	Sim, é possível mostrando experiência, coisas diferentes dando outros caminhos, leitura.	É possível por que na verdade o que eles veem aqui é a realidade lá de fora, às vezes a gente faz trabalho com outras turmas com idades diferente, aqui para eles aprenderem e seguem rotinas do dia a dia, como higiene, calçar sapatos, escovar dentes etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 14, as professoras entrevistadas responderam que sim é possível contribuírem para a construção do conhecimento e vivência de mundo das crianças no maternal. A P1 comenta que é através de contagem de história, e brincadeiras dirigidas. A P2 expressa que as práticas pedagógicas devem estar focadas nas brincadeiras, em quanto a P3 mostra novas experiências buscando outros caminhos como a leitura. A P4 observa em sua entrevista que a criança encontra no CEIM a realidade lá de fora, como da família, a construção do conhecimento se dá através de encontros com outras crianças com idade acima de 3 anos para adquirirem conhecimentos de vivência de mundo.

Conforme os comentários das professoras transcritas no Quadro 14, concorda-se com Vygotsky (2000), que a brincadeira dirigida é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. Ressalta ainda,

que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

O desenvolvimento infantil está pautado na interação com o meio, segundo Vygotsky (2000, p. 297), “a criança aprende e depois se desenvolve, deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem de tudo aquilo que o ser humano construiu socialmente ao longo da história da humanidade”.

Ao se tratar de CEIM, está-se em um âmbito mais aprofundado, pois para além de transmitir o conhecimento acumulado, este processo deve se dar de forma organizada de modo que, todas as ações realizadas pelo CEIM e suas professoras devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, pois todas as ações devem ter intencionalidade e finalidade (SANTOS, 1999).

Na Educação Infantil este processo não pode ser diferente, pois o período dos 3 anos e a base para o desenvolvimento posterior. Deste modo, destaca-se a importância do CEIM e das professoras capacitadas para além dos cuidados na Educação Infantil, porque é nele que a criança deve se envolver, interagir e agir com o meio, com o outro e com si mesma para apreender o mundo que a cerca e ir além apreendendo para além da imagem, mas também os significados por trás delas (MARTINS, 2009).

Buscou-se em Martins (2009, p. 94), segundo o qual CEIM, “independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum” (MARTINS, 2009, p.94)

Neste sentido, oCEIN não pode se isentar do ato intencional de educar, e focar apenas o cuidar, devendo assim haver um balanceamento entre o cuidar e o educar para que as crianças possam aprender e desenvolver todas as suas possibilidades e habilidades da construção de conhecimentos e vivências de mundo.

Quadro 15 – O trabalho com o cuidar e/ou o educar

P1	P2	P3	P4
Nos dois, pois são algo indissociável.	A professora do maternal deve focar o trabalho em ambos, pois, um não acontece sem o outro.	Acho que é não tem só um foco, a Educação Infantil o cuidar e educar é tudo.	Nos dois, claro no Berçário I e II é mais no cuidar, no Maternal foca mais o educar porque as crianças estão crescendo, mas não deixamos de prestar os cuidados que é essencial para seu desenvolvimento.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme Quadro 15, as professoras entrevistadas são unânimes em focar seu trabalho no cuidar e educar. Portanto, podemos observar que o cuidar e educar estão associados em todas as atividades desenvolvidas pelas professoras, conforme suas respostas no mesmo momento em que estão educando, estão cuidando, pois as crianças nesta faixa de idade encontram-se em fase de crescimento e as professoras não podem hesitarem, em nem um momento o cuidado.

Assim como outros autores aqui já citados, Signoretti (2002) também concorda com a concepção de que o cuidar e o educar devem caminhar juntos, pois ela afirma que o indivíduo é um ser global, e, portanto, não pode ser visto de forma separada. Coloca ainda que em todos os momentos e em todas as situações, o educar e o cuidar completam um ao outro, de acordo com diversos autores já citados, quando dizem que o cuidar e educar caminha juntos.

Montenegro (2001, p. 46) afirma ainda, que o “cuidado é um dos elementos importantes da Educação Infantil” no qual se faz necessária uma maior atenção quando se trata da formação de professoras para o trabalho com crianças na faixa etária de 3 anos.

Quadro 16 – O cuidar e o educar na formação docente

P1	P2	P3	P4
Sim, não tem como separar o educar do cuidar, porque um simples gesto de trocar uma fralda já estamos educando a criança.	Olha, eu estudei sim não lembro bem o autor, ele enfatizava a importância do educar e cuidar que deveriam caminhar juntos, isto é o que eu lembro.	O cuidar e educar foi tema de meu TCC na graduação, na Educação Infantil, acho que é essencial, no educar e no cuidar, com amor.	Sim, já, este assunto já foi bem abordado, estes dois andam junto, quando você está educando você está cuidando.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 16, consta a transcrição das entrevistas realizadas pelas professoras se durante sua formação (inicial, continuada ou permanente) estudaram sobre o cuidar e educar. A P1 lembra, e comenta que o cuidar e educar não podem ser separados, pois apenas uma troca de fralda já está educando a criança. A P2, estudou sobre o cuidar e educar e enfatiza que é de importância fundamental no trabalho com crianças de 3 anos de idade. A P3, o cuidar e educar foi tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na formação inicial

Ao tratar da formação inicial continuada ou permanente de professoras, Nóvoa (2009) salienta que o ingresso no trabalho de professoras da Educação Infantil é determinante para a função e que, portanto, deve ter um preparo adequado por parte dos programas de formação de professoras, além de ser necessário haver articulação com a continuidade da formação.

É a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado (NÓVOA, 2009, p. 38).

É necessário que maior atenção seja dada à formação inicial, assim como formação continuada para que as professoras de CEIMs tenham maior consciência de sua prática. Enfatizamos a necessidade de que nestas, a função principal possa ~~deve~~ ser permeada pelo cuidar e educar.

Quadro 17 - Educação Infantil e o amparo, proteção e o cuidado

P1	P2	P3	P4
Contemplam os dois.	Os dois, na minha escola ela se preocupa com a proteção e o cuidado e o bem estar das crianças, mas também com a construção do conhecimento.	A gente contempla tudo, com amparo, proteção, é acolhedora, interage com as famílias, e ajuda na educação das crianças.	Acho que é mais acolhedora.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 17 enfatiza o posicionamento das professoras entrevistadas referente a Educação Infantil em sua escola quanto ao contemplar mais o amparo, a promoção e o cuidado com as crianças ou se é acolhedora e interage para a construção do conhecimento. A P1 a sua escola contempla os dois, a P2 também, contempla os dois, e se preocupa com a proteção, o cuidado, o bem estar e a construção do conhecimento da criança. A P3 também contempla tudo interage com a família e ajuda na educação da criança e a P4, já sua escola é acolhedora. Buscou-se em Kramer (1998, p. 49), esclarecimentos que:

A pré-escola serve para propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que a criança já tem e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação de auto-conceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania.

A partir de 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) enfatiza a necessidade da integração entre educar e cuidar como função da Educação Infantil associados a padrões de qualidade e propõe uma educação na qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis [...]. Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Apesar de trazer os conceitos de forma separada, eles são apresentados de forma que um está relacionado com o outro, reafirmando assim sua indissociabilidade. É compreensível que as ações de educar e cuidar, vistas como unidades estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil ainda sejam vistas de forma dicotomizadas e com concepções reducionistas, pois essas práticas demandam da integração de vários campos de conhecimentos e professoras preparados para criarem espaços e momentos de aprendizagem.

Quadro 18 – Os saberes das crianças e professor nas práticas pedagógicas

P1	P2	P3	P4
Levo em consideração os saberes das crianças, elas trazem conhecimentos do que vivenciam em casa e conhecimentos das pessoas com quem vivenciam e dos lugares onde frequentam.	Sim, me preocupo em considerar o conhecimento das crianças, elas vêm com grande conhecimento das famílias e as pessoas de seu convívio elas nos repassam estes conhecimentos, elas conversão em roda de amigos e elas nos passam estes conhecimentos.	Levo em consideração os saberes das crianças, porque às vezes algumas coisas que eles falam nossa, é, virou o mundo né, a gente vê né, as crianças, a gente pegou elas bem pequenas, e estão crescendo, a gente fica bem feliz é bem legal.	Não, eu levo em consideração, vejo que eles estão curiosos em alguma coisa, algo que chama a atenção deles eu foco nisso, se eles verem um sinal de natal eu foco nisso, conto uma história, falo mais sobre o assunto.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 18 responde à questão 18 disponível no questionário semiestruturado (Apêndice A). Quando você elabora as práticas pedagógicas, leva em consideração os saberes das crianças ou é só o professor que está apto para tal? Se leva em consideração os saberes das crianças, o que elas revelam com isso. A P1, a P2, a P3 e a P4 levam em consideração os saberes das crianças por trazerem de casa e do convívio com outras pessoas e dos lugares que frequentam há novidades e curiosidade que comentam no CEIM. Segundo Cabó (2014, p. 63), atualmente vive-se em uma sociedade complexa há a necessidade de garantir:

[...] a seleção dos saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes que necessitam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações, sendo esta uma das obrigações da escola, uma vez que estas se

apresentam como [...] contextos de promoção da equidade de oportunidade de acesso a pluralidade de bens culturais (CABÓ, 2014, p. 63).

Conforme a transcrição das professoras entrevistadas concorda-se com a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 27), recomenda-se que:

A prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adêquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre infância e prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas.

Foi preciso todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo como ela se desenvolve e as funções da família, conforme Oliveira (1996, p. 14):

A creche teve que superar a visão assistencial com que era identificada. Os próprios educadores passaram a discutir a creche e construir concepções do que seria uma instituição educacional que trabalhasse com crianças desde o primeiro ano de vida por um longo período diário.

Como já foi descrito, a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças de 3 anos têm necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (CRAIDY, 2001, p. 16).

Nos CEIMs, a proposta pedagógica deve ser elaborada a partir de uma reflexão sobre a realidade cotidiana da criança, o meio social onde seus pais, e ela mesma vivem. Não pode ignorar os desejos, necessidades e conflitos destas populações. Conforme Oliveira (1996), na formulação de seus objetivos, as professoras têm que discutir seu papel político em relação à

população atendida, dado que, por meio de sua ação, o CEIM pode ser mais conservador ou transformador de papéis, atitudes, conhecimentos, representações.

Quadro 19 - Convivência no CEIM

P1	P2	P3	P4
Com a prática do dia a dia eu vou aprendendo a identificar o que é mais interessante para as crianças.	Elas gostam muito de estar no CEIM elas vêm com alegria, gostam de brincar no pátio, de rir e sonhar, assim que elas aprendem.	Elas já estão bem adaptadas com o cotidiano, eles adoram fazer as atividades, que a gente leva coisas diferentes para eles ficam bem à vontade.	Elas gostam, falam de músicas, geralmente as crianças mais atrevidas se concentram quando conto uma história.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 19 apresenta as respostas das entrevistadas, como as crianças vivenciam o cotidiano das atividades e no CEIM. Segundo a P1 é através da prática do dia a dia ela identifica o que é mais importante para as crianças. De acordo com P2, as crianças gostam muito de estar no CEIM, são alegres, gostam de brincar no pátio, de rir e sonhar é assim que elas aprendem. Para P3 as crianças já se encontram adaptadas com o cotidiano, tem satisfação em fazer as atividades que lhes é transmitida principalmente com novidades e deixando-as bem à vontade. A P4 diz que as crianças gostam de estar no CEIM, falam de músicas, e permanecem atentas durante a contação de histórias. Buscou-se em Kishimoto (2002, p. 15) no seu entendimento da convivência do cotidiano das crianças:

É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades. Uma estratégia para organizar os registros é definir diariamente que crianças devem ser observadas, a fim de que, ao longo da semana, seja possível observar todo o agrupamento.

A inquietação sobre como trabalhar, quais atividades desenvolver para que as crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos pelo CEIM, remete as professoras a realizar um estudo mais aprofundando do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Neste contexto, compreende-se a importância do brincar no CEIM. Neste sentido, esse trabalho dedica-se a esclarecer como as brincadeiras nos espaços escolares contribuem para o desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2002).

Quadro 20 – O brincar e a prática pedagógica

P1	P2	P3	P4
Sim, importantíssima, através de brincadeira, música e jogos com o objetivo conforme o tema que eu estou trabalhando.	Sim, a criança aprende brincando, o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento geral da criança sempre uso o brincar nas minhas atividades	O brincar é bem importante, a gente vê uma criança está descobrindo o mundo, e quando passa a imitar a gente, o brincar é muito importante para as crianças e os livros também.	Sim. O brincar é bem importante para a criança está descobrindo o mundo, está fantasiando, está imaginando, a gente percebe também, como é a rotina da criança em casa como ela brinca aqui, como que ela faz, eu coloco brincadeiras, músicas jogos, interação nas atividades.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 20 mostra o que as professoras entrevistadas consideram que o brincar é uma prática importante? Se sim, de que maneira você inclui isso em sua rotina pedagógica. Todas as professoras foram unânimes em considerar o brincar importantíssimo nesta faixa etária, principalmente sendo professora de CEIMs que o brincar para a criança e como trabalhar para o adulto. Brincando as crianças experimentam, descobrem, imitam, inventam, aprendem e conferem habilidades. Brincando as crianças desenvolvem potencialidades, e revelam um conteúdo riquíssimo, que pode ser usado para estimular o aprendizado. Assim, compartilha-se das ideias de Kishimoto (2002, p.2), “para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. Essa tarefa depende do projeto curricular”.

A P1, faz uso das brincadeiras, música, jogos com o objetivo de educar as crianças. A P2 também faz uso das brincadeiras nas suas atividades, A P3 a crianças quando brinca está descobrindo o mundo, brinca de professora imita a gente, e a P4, perceber a rotina das crianças e aplica as brincadeiras, músicas, jogos nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Assim, o brincar contribui muito para a socialização, pois fazem amigos, aprendem a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo. Envolvem-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos. Brincando as crianças buscam sentido para tudo o que as rodeia, construindo suas hipóteses sobre as mais diferentes situações (KISHIMOTO, 2002).

Quadro 21 - Atividades pedagógicas para a construção da identidade das crianças

P1	P2	P3	P4
Ao chegarem no lugar onde as crianças guardam as mochilas dou autonomia de já guardarem seus pertences dentro das mochilas, e usarem o banheiro e fazer sua alimentação sozinhas.	Olha, eu gosto de usar o espelho, ali as crianças se observam, comparam uma com as outras, o cabelo, cor do olho, mas que todos são muito bonitos, cada um tem sua beleza.	Faço chamadinha com foto deles, já se conhecem, e daí se falta algum, está dodói, está no hospital porque não veio, sempre está dodói quem não vem, faço identificação das mesas das carteiras que possam identificar a todos eles.	Eu acho que é reconhecer o outro, características, autonomia diariamente, ir ao banheiro beber água, respeitar o outro, coisa assim do dia a dia.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 21, relata as atividades pedagógicas realizadas no CEIM para a construção da identidade das crianças. A P1 dá autonomia as crianças, orientando guardarem seus pertences dentro das mochilas e usarem o banheiro e fazer alimentação sozinhas; A P2, gosta de usar o espelho com as crianças onde elas se comparam uma com as outras, observam os cabelos, cor dos olhos. A P3 faz uso da chamada com foto de cada criança elas já se conhecem, falam o nome, identifico as mesas e as carteiras que eles mesmos identifiquem. A P4 acha que é reconhecer o outro, dar autonomia para ir ao banheiro sozinha, respeitar o outro. Para compreender as respostas obtidas, encontramos em Bujes (2001, p. 17) que refletir sobre a identidade desse nível de ensino contempla:

A Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituição diferente da família, mas também da escola.

Portanto, é preciso que investimentos sejam realizados para que as instituições e principalmente as professoras responsáveis pelas crianças percebam que as atividades de cuidar podem e devem ser permeadas por momentos de situações educativas. Buscou-se a contribuição de Didonet (2003, p. 9), que:

[...] o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e a criança nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, deformação da autoimagem, do desenvolvimento do 'eu' da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de 'agressão' e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas: a fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem. Não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ensino,

seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Conforme a citação de Didonet (2003), nos leva a concluir que a possibilidade de integração entre o cuidar e educar encontra-se em várias situações vividas diariamente e aproveitá-las para o desenvolvimento da criança cabe a todos quem convivem com elas. Assim na próxima seção apresenta-se as considerações finais referente ao estudo o cuidar e educar: uma reflexão possível no maternal.

Os desafios enfrentados nesta caminhada foram um grande aprendizado, tanto pessoal quanto profissional. Percebemos de modo geral que as crianças são recebidas nos CEIMs de maneira acolhedora, agradável, oportunizando a cada uma, diversas possibilidades, com planejamento de transformar o espaço, explorando os materiais, diversificando os brinquedos e reinventando as brincadeiras, permitindo assim desse primeiro momento diário no CEIM um momento acolhedor para as crianças. A relação com as famílias também foi algo muito marcante. A satisfação em ver as crianças tendo outras opções ao chegarem ao CEIM, participando com alegria e se despedindo de seus familiares sem choros, estava marcada nos rostos de cada professora e no rosto das próprias crianças. Em sequência passamos a descrever as considerações finais, relatando os passos da pesquisa realizada com as professoras dos CEIMs no município de Lages/SC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como pressuposto identificar como as professoras do Maternal na Educação Infantil atuam com o cuidar e educar. Compreender como é trabalhada esta relação com o cuidar e educar e como essa ação interfere na educação.

O objetivo desta pesquisa foi apresentar relações entre o cuidar e educar na Educação Infantil especificamente na área Maternal, considerando os elementos desta etapa de ensino. Os objetivos específicos foi descrever as relações entre, educar e cuidar na Educação Infantil; identificar a relação do cuidar e educar das professoras em suas práticas pedagógicas com crianças matriculadas no Maternal. Os propósitos apresentados guiaram esta pesquisa qualitativa e estavam presentes nas entrevistas conduzidas para este estudo, em uma perspectiva de narrativas das professoras envolvidas, confirmando os objetivos propostos.

Neste estudo, as análises das entrevistadas apontam que as professoras que atuam em CEIMs, conhecem a realidade das instituições, a forma como a criança do CEIM vivencia as experiências, desenvolve-se e constrói a imagem de mundo, assim como o modo como se relacionará com outra criança.

O cuidar e educar conforme os referenciais teóricos que embasaram essa pesquisa, também as políticas pesquisadas, as diretrizes e o levantamento de dados, devem caminhar juntas. O planejamento educacional precisa contemplar estas ações, tendo a professora como mediadora propiciando a criança um bom relacionamento com a professora e demais adultos, testemunhando a realização das atividades pedagógicas. Tais atividades, proporcionando momentos de aprendizagem, tomadas de decisões e a construir hábitos e atitudes.

É no cuidar e educar que se deve estabelecer um olhar crítico que integre às crianças o seu desenvolvimento com base nas concepções que respeitem suas necessidades e interesses, ocorrendo assim, seu desenvolvimento integral. Portanto o CEIM deve ser visto não como um local onde a criança é deixada enquanto seus pais trabalham e sim como um espaço de socialização e aprendizagem culminando com o desenvolvimento da criança.

Assim sendo, em conformidade com os estudos realizados durante a pesquisa, foi possível avistar a grande necessidade de que o cuidar e educar sejam trabalhados de maneira integrada.

Também ficou claro na fala das professoras que uma das dificuldades é a falta de apoio pedagógico e a valorização da professora de Educação Infantil.

Dentro do contexto da pesquisa apresentada com intuito de responder o nosso problema prossegui com a pergunta em pauta: Como as professoras estão exercendo seu papel referente ao cuidar e educar no Maternal?

Durante a entrevista foi possível entender que há inúmeros instrumentos que se pode trabalhar para adquirir um aprendizado que leve a criança a liberar o seu raciocínio, as professoras conseguem minuciosamente separar todas as ferramentas indicadas para cada faixa etária, conseguindo obter resultados favoráveis entre o cuidar e educar da criança. Haja vista que, a criança precisa de todo um conjunto de discernimento para o educar, não basta só livros e cadernos, é preciso introduzir o lúdico para que haja o aprendizado. Quando a professora introduz por exemplo a contação de história dentro do lúdico, percebe que a concentração da criança favorece para o crescimento cognitivo do mesmo.

Assim, há a necessidade de se trabalhar também os jogos, as brincadeiras, a música e a dança, pois, favorece para uma infinidade de saberes no qual promove o envolvimento da criança com o mundo, inovar e criar por si só o seu brinquedo ou mesmo as regras de alguns jogos são instrumentos favoráveis que facilitam o cuidar e educar da criança, bem como o trabalho da professora na hora de explicar as atividades estabelecidas nas práticas pedagógicas.

Também, é preciso um bom investimento do poder público para que se obtenha uma Educação Infantil de qualidade. Pois, é justamente nesta etapa da vida da criança que se inserem os valores que serão internalizados na criança e levadas pela vida.

A professora certamente precisa fazer sua parte, procurando uma boa formação continuada atualizando-se constantemente, buscando fazer de cada momento de cuidado, um momento educativo e lúdico.

Conclui-se que, para a Educação Infantil de qualidade é de grande importância que o cuidar e educar andem juntos e que família e escola estejam bem conscientes da importância de seus papéis. E que a prática educativa pedagógica é trabalhada de forma conjunta entre a criança e a dificuldade que se encontra, pois, professoras e crianças caminham juntos para alcançar os mesmos objetivos.

Mediante a pesquisa desenvolvida, espera-se contribuir para outros leitores o interesse de pesquisar outras práticas que fortaleçam e inove o trabalho do cuidar e educar das crianças de três anos de idade. Almejamos assim, que as ideias apresentadas nessa dissertação, possa vir a contribuir para outras pesquisadoras, enriquecendo assim a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**. v.28, p. 182-203. suppl 1, 2017.
- ANFOPE. Documento gerador. Goiânia, GO, 2008. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2008/05/8%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-1986.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AGUIAR, M. Â. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS, M. S. S.. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.
- BARBOSA, M. C. s. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTAR, M.; SILVA, J. P. O.; MOTTA, M. C. A. In: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: Plano, 2003.
- BORGES, C. A. P. **Educação Infantil nota 10: gestão, estrutura e políticas escolares**. São Paulo: Rideel, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun.2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Parecer n. 04/2000, de 16 fev. 2000, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 06 de jun. 2000. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/pareceres/crmal/pareceres/2000/4_2000.htm>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26 jun. 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do ensino médio e da educação profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Resolução nº 1/1999 de 30 set. 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: CP, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 08 jan., 2003.

BRASIL. Resolução nº 01/2002 de 18 fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Brasília: CP, 2002.

BRASIL. **Projeto de Resolução** (s/n), de 15 set. 2003, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial**. Brasília, 2003.

BRASIL **Parecer nº 009/2001**, aprovado em 08 maio 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº.03/2003, que esclarece a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 11 de março 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13249-parecer-ceb-2003>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n.248, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm> Acesso 20 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Parecer CP nº 115/99, aprovado em 10 ago. 1999, dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos de Educação. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1999.

BRASIL. CNE/MEC. Parecer CP n.53/99, aprovado em 10 de agosto de 1999, que versa sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de agosto de 1999

BRZEZINSKI, I. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Í. (org.). **LDB interpretada**: Diversos olhares se inter cruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.. KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CABÓ, L. J. F. **As Contribuições da Geografia na Educação Infantil**: Processo de Ensino e Aprendizagem Utilizando o Espaço Geográfico. Anais CINTEDI, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_14_11_2014_22_50_03_idinscrito_5365_cc376e11e396bfe014bdc655538dfc57.pdf> Acesso em: 18 jun. 2019.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez. 2002.

CORSETTI, B.; RAMOS, E. C. L. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e Letras**, Porto alegre, n. 31, p. 339-350, jan/jun, 2002

CORSETTI, B. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 49-57, jan/jun, 2000.

CRAIDY, C. M.. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S.. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, Vanina Costa. **O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos**: das expectativas à realidade. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Uorizonte, 2003.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRERO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOREST, N. A.; WEISS, S. L. I. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. **Revista Leonardo Pós**. Florianópolis, n.3, p. 1-9, 2003. Disponível em: < <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, a. XX, n. 68, p. 17-44, dez, 1999.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GASPARIM, K.; MARIOTTI, A. J. P. A relação cuidar e educar na educação infantil. In: MOSTRA ACADÊMICA DA UNIMEP, 7. **Anais...** 2009. Disponível em:

<<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUARNIERI, M. R.(org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e Cultura: Propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, dez. 1999.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In; MACHADO, M L. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Abdr,1999.

KRAMER, S. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, S.; ABROMOVAY, M. **O rei está nu**. In: CADERNO CEDES, n. 9, Campinas, Papirus, 1991.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T.M. Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 2009.

LEITE FILHO, A. G; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA; LEITE FILHO (orgs). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **ANais**, Caxambu, v. 29, p. 1-18, 2006.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdico para educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARANHÃO, D. G.; ZURAWSKI, M. P. V. Cuidado e Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 41, p. 8- 11, out./dez. 2014.

MARTINS FILHO, A. J.. **Educação Infantil**: especificidades da docência. Florianópolis: DIOESC, 2013.

MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. **Cadernos CECEMCA**: Educação Infantil: Saberes pedagógicos. Bauru, Unesp/MEC. 2005.

MARTINS, L. M. Educação Infantil: assumindo desafios. In: SILVA, A.; SANTOS, B. R.; SEQUEIRA, C. H. (orgs). **Infância e adolescência em perspectiva**. São Vicente: Prefeitura Municipal de São Vicente, 2006.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas : Alínea, 2009.

MARTINS, Z. I.; PEREIRA, L. L.. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

MELLO, S. A. As Práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças Pequenas. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

MENDES, R. R.; LUSTING, A. J.; BARBOSA, R. M.; OLIVEIRA, M. I. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: atividades lúdicas nos espaços de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MORIN, E. Os princípios do conhecimento pertinente. IN: MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MOSS, P. Uma relação indissolúvel. **Revista Pátio Educação Infantil**, a XII, n. 41, p. 4-7, out./dez. 2014.

NÖRNBERG, M. O cuidado na formação de professores. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 41, p. 20-23, out./dez. 2014.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. **Ensino normal: formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, S. G. **A nova educação e você: o que os novos caminhos da educação básica, pós LDB, têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Z.R.et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. C. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR.** Campinas, SP, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PROENÇA, M. A. R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

RODRIGUES, S.; GARMS, G. **Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades.** Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/161/228>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, n.16, jan/fev./mar/abr. 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.R. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

SANTA CATARINA. Constituição do Estado de Santa Catarina de 1998. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1998.html>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria se Estado de Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil. Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas Curriculares. Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTOS, S. M. P.. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche –** Petrópolis: Vozes, 1999.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, out./dez. 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

WEISS, E. M. G. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FOCALIZADA COM AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE TRÊS ANOS DE IDADE

1) Sobre seu perfil docente:

Tempo de Docência:

Tempo de Docência na Educação Infantil:

Tempo de serviço nesta Instituição:

Formação: atualmente, está frequentando algum Curso?

Idade:

2) Dados sobre o exercício docente atual

Qual a turma que você trabalha nesse ano?

Em qual turno?

Quantas crianças têm em sua turma?

Tem ajudante na sala?

3) A que você atribui trabalhar na Educação Infantil hoje?

4) Como vê o papel do Professor de Educação Infantil?

5) Como você, professora do maternal, tem contribuído para o desenvolvimento psicológico, físico e mental das crianças?

6) O que você considera que falta na Educação Infantil hoje?

7) Fale sobre sua rotina no CEIM.

8) O que você entende por cuidar?

9) O que você entende por educar?

10) Na sua prática no CEIM, você consegue distinguir quando está cuidando e quando está ensinando a criança?

- 11) Quando você faz seu planejamento, deixa claro o cuidar, o educar? Nesses casos, quais as práticas que você escolhe para atingir os objetivos?
- 12) Em sua sala de aula você percebe o interesse e curiosidade das crianças? Se sim, é esse interesse e curiosidade que norteiam seu trabalho, ou são outras características?
- 13) Como professora do maternal, o que você pontua como sendo importante na sua relação com as crianças, crianças entre si e das crianças com os outros adultos?
- 14) É possível pensar e desenvolver práticas, no maternal, que contribuam para a construção de conhecimentos e vivências de mundo das crianças? Se sim, como você faz isso?
- 15) Na sua opinião a professora do maternal deve focar seu trabalho no cuidar ou no educar?
- 16) Durante sua formação (inicial, continuada ou permanente), você estudou sobre o cuidar e o educar? O que você lembra sobre isso?
- 17) Em sua opinião a Educação Infantil em sua escola contempla mais o amparo, a proteção e o cuidado com as crianças ou é mais acolhedora e interage para a construção do conhecimento?
- 18) Quando você elabora as práticas pedagógicas, leva em consideração os saberes das crianças ou é só o professor que está apto para tal? Se leva em consideração os saberes das crianças, o que elas revelam com isso?
- 19) Como as crianças vivenciam o cotidiano das atividades e da convivência no CEIM?
- 20) Você considera que o brincar é uma prática importante? Se sim, de que maneira você inclui isso em sua rotina pedagógica?
- 21) Quais as atividades pedagógicas que você realiza no CEIM para a construção da identidade das crianças?

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Zilda Maria Wiggers Sabatini** Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa "**o cuidar e educar: uma relação possível no maternal**" declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC 01 de agosto de 2019.


Zilda Maria Wiggers Sabatini


Vanice dos Santos

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages/SC (49) 3251.1022 - www.uniplac.net

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O cuidar e educar na Educação Infantil uma relação possível na creche”. O objetivo deste trabalho é apresentar relações entre o cuidar e o educar na Educação Infantil especificamente na área do maternal. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de entrevista focalizada, a ser gravada em áudio, previamente agendada de acordo com sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetros de compreensão sobre como acontecem as práticas pedagógicas das professoras que atuam com crianças na faixa etária de três anos de idade em dois CEIMs do município de Lages. De acordo com a Resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer em caso de constrangimento com as perguntas ou observações e se estes ocorrerem serão encaminhados para atendimento na Clínica Escola de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são contribuir para a área da educação, também para que os docentes – atuais e futuros - realizem uma reflexão sobre a prática pedagógica com o cuidar e educar, visando uma educação de qualidade.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49) 998142609, ou pelo endereço Rua Irineópolis, 18, Bairro Petrópolis, Lages SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email:cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu, _____

_____, residente e
domiciliado _____, portador do

RG _____ CPF _____ nascido(a) em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário
da pesquisa declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente
termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Lages, ____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Responsável pelo projeto: Zilda Maria Wiggers Sabatini

Endereço para contato: Rua Irineópolis, 18, Bairro Petrópolis

Telefone para contato: (49) 998142609

e-mail: zildamsw@gmail.com

ANEXO B - PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O CUIDAR E EDUCAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO MATERNAL

Pesquisador: ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI

Versão: 1

CAAE: 19767419.4.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 107844/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O CUIDAR E EDUCAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO MATERNAL que tem como pesquisador responsável ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC em 27/08/2019 às 17:03.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1066

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CUIDAR E EDUCAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO MATERNAL

Pesquisador: ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19767419.4.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.557.618

Apresentação do Projeto:

Projeto de interesse acadêmico, devidamente fundamentado, apresentando argumentos suficientes acerca de sua relevância.

*Desenho:

A presente pesquisa tem como tema o cuidar e educar na Educação Infantil e como objetivo geral apresentar relações entre cuidar e educar na Educação Infantil especialmente na área Maternal II. Atualmente o cuidar e educar são um tema signficante no cotidiano das professoras da Educação Infantil. Debate-se com mais intensidade a concepção do desenvolvimento das crianças como um ser inserido em um contexto histórico, social e cultural. Para desenvolver a pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e bibliográfica buscando em livros e artigos científicos relacionados com o tema de educar e cuidar na Educação Infantil. Será realizada a entrevista focalizada com três professoras que atuam em dois Centros de Educação Infantil do Município de Lages/SC, especificamente na turma Maternal II com crianças de três anos de idade. Para a análise dos dados aplicar-se-á a análise de conteúdo que corroborarão nos resultados finais do estudo. Como resultado será apresentado as opiniões das professoras de Educação Infantil na área maternal com crianças de três anos de idade, aliando o cuidar e educar segundo a legislação quando reconheceu a criança como cidadão como sujeito de direitos, inclusive o direito a educação de qualidade desde o nascimento."

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 3.557.618

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claramente enunciados.

"Objetivo Primário: Apresentar relações entre o cuidar e educar na Educação Infantil especificamente na área Maternal II. Objetivo Secundário: Descrever as relações entre, educar e cuidar na Educação Infantil; Identificar a relação do cuidar e educar das professoras em suas práticas pedagógicas com crianças matriculadas no Maternal II."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados de acordo com as normas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui interesse científico e encontra-se fundamentada na bibliografia especializada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo com as exigências.

Recomendações:

Sob o aspecto da ética da pesquisa em seres humanos, opina-se pela aprovação do presente projeto de pesquisa, recomendando-se expressamente que um dos critérios para a inclusão dos sujeitos seja o consentimento e a assinatura do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, entretanto, deve-se observar a recomendação mencionada anteriormente.

Há uma divergência no Resumo do Projeto completo: são mencionadas "três professoras" como sujeitos da pesquisa. Na versão final do texto deverá ser corrigido para quatro professoras, como previsto no corpo do projeto e na plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplacages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 3.557.618

- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1412473.pdf	26/08/2019 19:40:15		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromisso.docx	26/08/2019 19:39:58	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito
Outros	roteiroentrevista.docx	14/08/2019 18:48:12	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	14/08/2019 18:26:04	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocep.docx	10/08/2019 19:24:19	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	10/08/2019 19:23:10	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaociencia.docx	10/08/2019 19:21:32	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	10/08/2019 18:50:57	ZILDA MARIA WIGGERS SABATINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 3.557.618

LAGES, 05 de Setembro de 2019

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br