



**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**CUIDAR/EDUCAR: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE EM
CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

ANDRESSA DE OLIVEIRA MARTINS

São Carlos
Estado de São Paulo – Brasil
2020

ANDRESSA DE OLIVEIRA MARTINS

CUIDAR/EDUCAR: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE EM
CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientadora: Professora Doutora Aline Sommerhalder

São Carlos
Estado de São Paulo – Brasil
2020

Ficha Catalográfica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Andressa de Oliveira Martins, realizada em 10/12/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar)

Prof. Dr. Paolo Di Rienzo (Uniroma3)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UNESP)

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico essa pesquisa a todos os alunos da minha primeira turma como professora (2019).
Foram eles quem me ensinaram na prática que não se faz educação sem escuta, respeito,
diálogo, afeto e cuidado, não importa a idade.*

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Professora Doutora Aline Sommerhalder, por todos os momentos compartilhados ao longo desses 6 anos de parceria. Agradeço por me ensinar a ser pesquisadora, com sua imensa dedicação, escuta, acolhimento e confiança. Com você aprendi que o cuidado está presente também na Pós-Graduação.

Ao Professor Ph.D Paolo Di Rienzo e as Professoras Doutoras Maévi Anabel Nono, Tatiana Noronha de Souza e Jarina Rodrigues Fernandes, pela participação e contribuições nos exames de qualificação e defesa da tese.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos, por possibilitar a realização da pesquisa.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil Bruno Panhoca, representado pela diretora escolar Adriana Rocha e a todas as profissionais atuantes dessa instituição, que possibilitaram a concretude dessa pesquisa de maneira muito acolhedora. Em especial à professora Vera Lucia Braguim Gandolphini (*in memoriam*) que participou desde a minha pesquisa de Iniciação Científica e nos deixou durante a pesquisa de Doutorado, com quem aprendi lições importantes sobre profissionalismo, ética e amor ao próximo.

Às pesquisadoras Ayodele, Rosemeire, Mirella, Jaqueline, Aline, Laís e Rita, que participaram como formadoras do Curso de Extensão Universitária. Obrigada por aceitarem prontamente o convite, nos escutarem de forma acolhedora e respeitosa e compartilharem seus conhecimentos conosco.

À Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar).

À Professora Doutora Márcia Regina Onofre por me mostrar novas possibilidades e alimentar meus sonhos no universo da pesquisa, pela amizade e constante apoio ao longo de toda trajetória acadêmica. Sem você, eu não teria chegado até aqui.

À Andrea Polo e Luiza Rosante Basaglia, por serem exemplos de dedicação e comprometimento com a educação, por me ensinarem a ser professora e a compreender que educar se faz nas miudezas e que exige, acima de qualquer coisa, afeto.

Às minhas amigas de vida e profissão, Giovana Alonso, Nayara Pâmella e Raissa Kebbe Martins, que tornaram o meu início da docência mais leve e tranquilo e me mostraram na prática a importância da colaboração, da parceria e do companheirismo. Obrigada por me acompanharem nessa e em tantas outras andanças.

Às minhas amigas dessa jornada acadêmica, Ana Maria Lino, Carla Luane Ramos, Carla de Oliveira Ferroni e Luana Zanotto, pelos inúmeros cafés e por muitas vezes serem minha força nos momentos de fraqueza.

Àqueles que dão sentido e significado a minha vida, meu pai **Antonio**, meu noivo **Renan**, minha irmã **Andrea** e minha tia **Cleuza**, por se fazerem sempre presentes, serem os meus maiores incentivadores e acreditarem tanto em mim. Obrigada por demonstrarem constantemente o respeito e reconhecimento que têm com a minha profissão e o orgulho que sentem de mim. A vocês, o meu eterno amor e gratidão.

Ao meu amado sobrinho **Théo**, que veio ao mundo durante essa jornada acadêmica e ressignificou o amor.

À minha mãe **Cleide** (*in memoriam*) que quando nos deixou não imaginava que sua menina chegaria tão longe. Obrigada por ter sido minha base, por me mostrar o valor da educação, sempre investir na minha formação humana e ter dedicado sua vida a mim. Vivo na esperança de te contar cada um dos nossos sonhos que realizei.

[...]

*Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
Se eu nunca me queimar?*

*Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?*

*Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barro nos pés,
Eu quero aprender o mundo!
(Pedro Bandeira)*

Resumo

Essa pesquisa se propôs com a elaboração e oferta de um Curso de Extensão Universitária voltado para o cuidar/educar na creche. O Curso foi destinado para profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas em uma creche municipal da cidade de São Carlos/ SP. Levantamos como hipótese que a Extensão Universitária pode ser espaço privilegiado para a formação de professores, principalmente para mudança e ampliação de concepções. Foi elaborada uma problemática, organizada em forma de questão: Como um Curso de Extensão Universitária pode contribuir para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar? Sob esse questionamento, essa tese apresenta como objetivo Propor e executar um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil e analisar quais as contribuições desse para a formação dessas profissionais, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar. Construímos o referencial teórico em torno dos temas: Educação Infantil, cuidar/educar e formação de professores. No âmbito da Educação Infantil, nos respaldamos na legislação e nos documentos oficiais para essa etapa educativa e em autores que direcionam seus olhares para o vínculo e creditam a criança com direitos, compreendendo a ação pedagógica enquanto uma atividade compartilhada. Nos ancoramos em referenciais que compreendem a formação de professores como permanente e contextualizada. De abordagem qualitativa, a investigação foi realizada a partir de estudo de caso de ação no âmbito da intervenção, uma vez que nos propomos a elaborar e ofertar um Curso Extensão Universitária. A organização dessa ação se deu em três momentos: Momento 1 - destinado para caracterização do grupo, levantamento das necessidades formativas e compreensões iniciais sobre o cuidar/educar na Educação Infantil; Momento 2 – Intervenção a partir das necessidades apresentadas; Momento 3 – Levantamento sobre as compreensões acerca do cuidar/educar após as intervenções. Como instrumento para coleta dos dados utilizamos o grupo focal. Esse foi realizado em CEMEI, tendo como participantes as 25 profissionais de Educação Infantil envolvidas no Curso de Extensão. A organização dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Esses foram organizados em três categorias temáticas, sendo: “Compreensões acerca do cuidar/educar na Educação Infantil”; “Formação de Profissionais de Educação Infantil em uma Curso de Extensão Universitária”; “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil”. Os resultados revelaram que inicialmente as participantes da pesquisa compreendiam o cuidado na creche muito associado ao assistencialismo. Por meio da participação no Curso de Extensão Universitária modificaram e ampliaram suas compreensões acerca do cuidar/educar na creche, compreendendo esses como indissociáveis e ancorados nas relações humanas pautadas no afeto, respeito e escuta dos bebês e crianças pequenas. A Extensão Universitária afirmou-se como espaço privilegiado para a formação de professores, mostrando-se eficiente para que os profissionais em exercício modifiquem e transformem duas concepções e prática. Para isso, há um jeito adequado de se fazer Extensão, devendo essa fundamentar-se na escuta dos professores acerca de suas dificuldades e demandas e possibilitar com que reflitam de forma conjunta e colaborativa sobre teorias e práticas, compreendendo que a formação se faz em contexto e que esses profissionais são sujeitos historicamente situados. Mostra-se ainda como necessária e efetiva a parceria entre universidade e rede pública de ensino, por meio dessa ação, proporcionando uma formação de qualidade, que cuide/eduque esses profissionais e que impacte à docência.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creche; Cuidar/educar; Formação de professores; Extensão Universitária.

Abstract

This research is the result of a University Extension course aimed at caring/educating at the daycare center. The course was created for professionals who work with babies and young children in a municipal daycare center in the city of São Carlos, SP. We hypothesize that University Extension can be an important opportunity for teacher education, especially for changing and expanding conceptions about teaching in the daycare center, with an emphasis on caring and education. How can a University Extension course contribute to the training of professionals working in early childhood education, specifically with regard to the meanings attributed by the participants about caring and education? This thesis proposes a University Extension Course to analyze how it contributes to the training of professionals working in this scenario. We adopted a theoretical framework on the themes of early childhood education, caring and teacher training. In the field of early childhood education, we rely on legislation, official documents and authors who discuss the bond and credit the child with rights, understanding pedagogical action as a shared activity. We anchor in references that understand teacher training as something permanent and contextualized. With a qualitative approach, the investigation was carried out based on a case study in the scope of intervention. The organization of this action took place in three stages: 1 - Characterization of the group, survey of training needs and initial understandings about caring/educating in early childhood; 2 - Intervention based on the needs presented in the first stage; 3 - Analysis of care/educating after the second stage. We adopted the focus group for the main analysis, with footage and transcriptions of images and audio. This research was conducted in a Municipal Center for Early Childhood Education (CEMEI), having as participants the 25 professionals involved in the Extension course. Data organization was carried out through content analysis. These were organized into three thematic categories: "Understanding caring/educating in Early Childhood Education"; "Training of Professionals in Early Childhood Education in a University Extension Activity"; "Perspectives, reflections and understandings about caring/educating in Early Childhood Education". The results showed that initially the research participants understood the care in the daycare center associated with welfarism. Through participation in the University Extension course, they expanded their understanding on care/education as inseparable and anchored in human relations based on the affection, respect and listening of babies and young children. The University Extension proved to be a privileged opportunity for teacher education as a way to transform and improve their conceptions and practices. This researched proposed how to run an extension course, based on listening to teachers about their difficulties and demands, allowing them to reflect collaboratively on theories and practices. We intend to show that training is accomplished in context and that these professionals are historically situated subjects. That is why the partnership between university and the public education network is necessary and effective, providing quality education that cares/educates these professionals and that impacts teaching.

Keywords: Early Childhood Education; Caring / educating; Ongoing teacher training; University Extension.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação

BTD – Banco de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CFEI – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pós-Graduação

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

ProPq – Pró-Reitoria de Pesquisa

SEB – Secretaria da Educação Básica

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICEP – Centro Universitário Paulista

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Levantamento bibliográfico	p. 22
Quadro 2.	Organização da Fase 1 integral e parcial	p. 151
Quadro 3.	Organização da fase 2 integral parcial	p. 151
Quadro 4.	Organização da fase 2 parcial	p. 152
Quadro 5.	Organização da fase 3 parcial	p. 152
Quadro 6.	Perfil das participantes da pesquisa.....	p. 154
Quadro 7.	Formação e experiência profissional	p. 155
Quadro 8.	Categoria 1- Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil.....	p. 171
Quadro 9.	Categoria 2: Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária”.	p. 207
Quadro 10.	Categoria 3: “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil”.	p. 225
Quadro 11.	Concepções prévias e concepções após o Curso de Extensão Universitária.	p. 250

SUMÁRIO

Apresentação	p. 8
Entrelaçando histórias, desenhando caminhos e arquitetando buscas	p. 9
Introdução	p. 18
1 Por onde anda o cuidar/educar na creche?	p. 30
1.1 O cenário nacional da Educação Infantil: O que revelam os Documentos Oficiais do Ministério da Educação e a Legislação sobre o cuidar/educar?	p. 31
1.2 Educação Infantil e conhecimento científico: o que nos revelam o campo teórico sobre o cuidar/educar?	p. 76
2 Refletindo sobre a formação de professores	p. 97
2.1 Sobre a formação continuada: desafios e dilemas	p. 99
2.2 Em defesa de uma formação permanente em contexto e colaborativa: em busca de novas perspectivas.....	p. 111
2.3 Extensão Universitária: possibilidades para formação de professores em contexto.	p. 130
3 Caminho Metodológico	p. 136
3.1 Natureza da Pesquisa	p. 137
3.2 O Curso de Extensão Universitária	p. 142
3.2.1 Etapa I	p. 145
3.2.2 Etapa II	p. 147
3.2.3 Etapa III.....	p. 150
3.3 O CEMEI e as participantes da pesquisa.....	p. 150
3.4 Instrumentos de coleta de dados	p. 158
3.4.1 Questionário	p. 158
3.4.2 Grupo focal	p. 160
3.5 Análise dos dados	p. 167
4 Análise e discussão dos resultados	p. 170
4.1 Resultados: Etapa I	p. 171
4.1.1 Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil.....	p. 171
4.2 Resultados: Etapa III	p. 205

4.2.1 Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária.....	p. 206
4.2.2 Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil.....	p. 225
4.3 O que os resultados revelam?.....	p. 250
5 Considerações	p. 253
6 Referências	p. 265
7 Apêndices	p. 281

APRESENTAÇÃO

*“Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei
Cenas do meu filme em branco e preto
Que o vento levou e o tempo traz...” (Compositores: John Lennon / Paul
McCartney)*

Entrelaçando histórias, desenhando caminhos e arquitetando buscas...

Andressa de Oliveira Martins, filha caçula de Antonio e Cleide. Nasci e fui criada na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Nessa cidade tive uma infância tranquila marcada por muitos momentos felizes, compartilhados com minha irmã Andrea, 6 anos mais velha que eu. Participaram também com grande intensidade de minha infância meus primos mais velhos, Thiago e Fabiano, minha tia Cleuza, irmã de minha mãe e meus avós, Ernesto e Albertina, pais de minha mãe, que sempre embarcavam nas minhas aventuras de criança.

Meu contato e encantamento pelo universo escolar se iniciou desde muito cedo. Filha de mãe e pai trabalhadores, na falta de opções com quem ficar enquanto esses estivessem trabalhando, tive que ir para a Educação Infantil com 6 meses. Na instituição de Educação Infantil, encontrei mais do que meus pais esperavam, que era o cuidado com a filha, que ainda era um bebê, enquanto estivessem trabalhando. Na creche, construí minhas primeiras relações e descobri um universo que ia para além do meu quarto com brinquedos.

Lembro-me com ternura das tardes na então chamada escolinha, dos banhos, lanches, piqueniques, brincadeiras na área, do meu grande desejo de aprender logo a ler e escrever, das festas de aniversário, das apresentações de final de ano. Tive professoras que muito me marcaram. Minhas professoras na Educação Infantil eram muito carinhosas. Sempre as enxerguei com muita admiração e sempre vi nelas aquilo que eu queria ser quando crescesse. Por diversas vezes, escondida, pegava lenços de minha mãe para colocar no pescoço e ficar como minhas professoras, que naquela época, usavam lenços.

Para além das vivências na instituição de Educação Infantil, trago muitas lembranças dos finais de semana que passava com minha mãe na igreja. Desde muito pequena, frequentei a igreja com minha família. Recordo-me com muito carinho da escolinha da igreja. Havia uma professora que se chamava Maria, mas todos a conheciam como tia Maria. Tia Maria, além de ser professora da escolinha da igreja, era também professora de Educação Infantil na prefeitura municipal e do ensino médio. Ela era mãe de Letícia, minha melhor amiga de infância. Cresci admirando tia Maria, ela nos ensinava a cantar, dançar, encenar e brincava muito com a gente. Até hoje, tia Maria é minha referência de professora.

Minha mãe, professora de formação, mas que nunca atuou como tal, sempre me incentivou a estudar. Em minha casa havia muitos livros de história infantil e revistas. Lembro-me com carinho das manhãs de domingo que íamos na banca de jornal comprar livros, revistas e álbuns de figurinhas. Naquela época, era comum os Cds de histórias

infantis. Tenho minha coleção até hoje. Sentávamo-nos na garagem e passávamos horas ouvindo os CDs ou lendo os livros.

Os livros sempre me encantaram e despertaram minha fantasia e meu desejo de aprender a ler e escrever. Entre as minhas brincadeiras favoritas de criança estava a leitura, mesmo sem saber ler. Aprender ler e escrever era o meu maior desejo. Passava horas na cadeira de balanço com os livros, tentando juntar as letras.

Quando aprendi a ler e escrever, meus únicos pedidos de presente eram livros. Em um natal, ganhei de minha tia Cleuza o melhor presente de todos: uma coleção de livros, com contos clássicos, como branca de neve e chapeuzinho vermelho, que se transformava em casinha. A coleção tinha 12 livros. Eu não me cansava de lê-los. Li aqueles livros milhares de vezes.

Ganhei também uma lousa com giz. Eu escrevia todas as palavras novas que aprendia em minha lousa. Escolinha, se tornou minha brincadeira favorita. Minha família sempre brincou muito comigo. Minha avó, que não sabia ler e escrever, sempre era minha aluna na escolinha e eu tentava ensiná-la algumas letras.

O meu grande amigo e companheiro de brincadeiras na infância foi o meu pai. Amizade e companheirismo que se estende até os dias atuais. Ele se aposentou quando eu tinha 4 anos de idade, assim, quando eu não estava na escola, passava o tempo com ele. Foi ele quem me ensinou a andar de bicicleta. Todos os dias pela manhã, íamos até um parque que havia perto da minha casa. Quando consegui andar de bicicleta sem rodinha, ele me concedeu uma “carta de motorista de bicicleta”, embarcando em minhas fantasias.

Minha maior fantasia de infância foi a brincadeira com as mãos. Quando eu tinha por volta de 4 anos, comecei a fazer de conta que as mãos das pessoas eram bonecos. Para todos as mãos eu dava um nome, como se fossem fantoches e as transformava em meus brinquedos. A mão esquerda do meu pai era o “Danilo” e a mão direita o “Fifi”, a da minha irmã a “Bia”, da minha mãe a “Kalinca” e da minha tia a “Taianinha”. Todos os dias, enquanto minha mãe se arrumava para trabalhar e assistíamos o jornal da manhã, eu inventava histórias com as mãos do meu pai e minha irmã, como se fossem meus filhos. Essa é uma das lembranças de infância que me causam mais saudades. Era um momento que meu pai participava efetivamente da brincadeira comigo e que criávamos histórias juntos.

Com minhas amigas, gostava muito de brincar de *Barbie*. Todas as coisas da minha casa ganhavam uma finalidade na brincadeira. O tanque de lavar roupa às vezes era a piscina, às vezes era o mar. Os lenços do meu pai se transformavam em vestidos da boneca. Essas

brincadeiras também se estendiam para a escola de Educação Infantil, porém, eram raros os momentos que podíamos levar brinquedo.

No Ensino Fundamental, chegou o momento de mudar de escola e também mudar minha rotina. Lembro-me quando fui com meus pais na escola de Ensino Fundamental fazer minha matrícula para a 1ª. série. Aquela escola parecia muito escura. Olhava pelas portas entreabertas. Tudo parecia tão grande, tão vazio, tão escuro, tão frio. Me distanciava do acolhimento, do aconchego e do faz de conta da Educação Infantil para ingressar em um mundo de lápis, caderno e carteira.

Na 1ª. série eu sentia muito medo da escola. Sentia saudade do meu pai. Lembro-me de um dia que a professora escreveu na lousa a seguinte frase “O papai está lavando o carro”. Quando li aquilo, logo me lembrei do meu pai e me veio o aperto no coração. Chorei, inconsolavelmente. Aquele dia, tiveram que ligar para o meu pai me buscar.

Um dos meus maiores medos na 1ª. série era o momento da saída da escola. Até então, na Educação Infantil, os meus pais me buscavam na sala de aula. Agora, íamos sozinhos até o portão e nossos pais nos pegavam lá fora. Isso parecia muito impessoal. Afinal, a professora não ia conversar com minha família? Contar como foi meu dia? Me assombrava pensar que eu poderia sair e meu pai não estar me esperando.

A maioria das crianças da minha turma da 1ª. serie ainda não estavam alfabetizadas. Eu ficava muito impaciente, pois dizia saber tudo que a professora estava ensinando. Minha mãe, em uma das reuniões, relatou isso para a professora. Ela me sugeriu a leitura de alguns livros para quando eu terminasse as atividades e indicou uma biblioteca que ficava bem próxima a escola. Isso fez com que eu me apaixonasse ainda mais pelos livros. Eu passava horas na biblioteca escolhendo livros. Sempre estava lá com minha carteirinha escolhendo livros novos. Me encantei, não apenas pelos livros, mas também pela professora. Mais uma vez, a imagem de uma professora se mostrava como aquilo que eu queria ser quando crescesse. Com isso, a escola ganhou luz e calor, calor humano, era o acolhimento e o afeto que tanto me faltava.

No Ensino Fundamental, fazia também outras atividades: balé e aula de teclado. Fazia o balé com minha amiga Letícia. Ela estudava em outra escola e era um ano mais nova que eu. Quando saíamos do balé, Letícia ia para minha casa e eu a ajudava a fazer suas tarefas de escola. A mãe dela, tia Maria, sempre dizia que eu era muito boa em ensinar, pois quando eu ensinava, Letícia conseguia entender.

Minha paixão por ensinar as pessoas crescia cada vez mais. Adorava ajudar meus amigos na sala de aula. Lembro-me, na 4ª. série, de uma professora que organizava a turma em duplas e pedia para um aluno corrigir a atividade do outro. Essa era uma das atividades mais prazerosas para mim.

Nessa época, comecei a dar aulas para minha avó. Ela não sabia ler e sempre me pedia para ler a bíblia, então decidi que iria ensiná-la a ler e escrever. Algumas vezes por semana eu ia até sua casa e colocava minha lousa na parede. Fazíamos ditados, continhas de matemática e muita contação de história. Com meus 10 anos, já dizia que queria ser professora.

Durante o Ensino Fundamental, sempre fui uma das melhores alunas da sala. Gostava muito de língua portuguesa e de produzir textos. Na 4ª. série ganhei um concurso de melhor redação da escola. Desde então, passei a me dedicar na escrita de texto. Dizia que queria ser escritora e escrever um livro de romance. Todo dia antes de dormir, escrevia um pouco em um caderno. Cheguei a escrever muitas páginas de meu livro. Talvez esse sonho não se concretizasse com a escrita do romance, mas com muitas outras escritas que a vida me proporcionou mais adiante.

Nesse processo, fui construindo a certeza de que queria ser professora (professora de criança!). Meus pais sempre me incentivaram muito nessa escolha.

No Ensino Médio, eu não me via fazendo outra coisa a não ser a docência. Porém, muitas mudanças ocorreram nesse período. Troquei minhas brincadeiras de *Barbie* e meus livros de histórias infantis por livros de romance, passeios com amigas e namorado. Sentia também muita pressão da escola e dos meus pais por maior dedicação aos estudos. Nessa época, estudar já não era tão mágico e tão prazeroso como antigamente, havia se tornado muito mais uma obrigação. Isso direcionava também o meu olhar para qual professora eu queria ser. Por que a Educação Infantil foi tão prazerosa, o Ensino Fundamental um pouco menos e o Médio se tornou um fardo? Em breve, haveria o vestibular, mas minha decisão já estava tomada, prestaria Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.

No Ensino Médio, uma professora de espanhol reforçou em mim essa certeza. Mais uma vez, encontrei em um professor a imagem ideal daquilo que eu queria ser quando crescesse. Essa professora era muito atenciosa com os alunos e possibilitava estratégias diferentes de ensino e aprendizagem. Me lembro de um trabalho que ela fez com minha turma sobre a ditadura. Ela nos ensinava a ver o mundo de outra forma. Essa professora, mas

uma vez em minha jornada escolar, me mostrou a importância das relações no processo de ensinar e aprender.

Em meio a mudança para uma nova fase com mais responsabilidade, o Ensino Médio, e toda a pressão para o vestibular, descobrimos que minha mãe estava com câncer. Minha mãe sempre me acompanhou em tudo. Estava sempre presente na escola, me ajudava nas atividades, estudava comigo para prova. A doença afetou muito toda a minha família, e também minha vida escolar. Eu que sempre tinha sido boa aluna, comecei a tirar notas baixas.

No 3º. ano do Ensino Médio, lembro-me que retornei das férias de julho na segunda-feira pela manhã, no mesmo dia, pela noite, o telefone tocou com a notícia que minha mãe havia falecido. Esse foi o pior e mais triste ano da minha vida. Era o mesmo ano que eu me formaria, prestaria vestibular e precisava tomar decisões importantes, porém sem minha mãe, nada fazia muito sentido.

Tive que escolher. Meu pai me pressionava para que fizesse faculdade, pois dizia que era o desejo da minha mãe e que agora ele era responsável por mim. Mas escolher o que? Eu sempre quis pedagogia, mas agora sem minha mãe, tudo havia mudado. Eu já não sabia mais o que queria dali para frente. Eu tinha dúvidas se queria fazer faculdade já no próximo ano, mas com a pressão de meu pai, não tive escolhas.

Eu acreditava que não passaria em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, pois no 3º. Ano do Ensino Médio tive uma queda considerável em meu rendimento escolar, por conta de todos os problemas de saúde que minha mãe enfrentou e as mudanças em minha rotina, que agora era organizada por meu pai. Eu não queria cursar Pedagogia em uma faculdade particular, por conta da curta duração do curso (3 anos), por isso, quando tive que decidir, optei por fazer biomedicina na faculdade particular da cidade. Mesmo assim, prestei o vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.

Após fazer o vestibular, perdi minhas esperanças. Não estudei como deveria e senti muita dificuldade no momento de realização da prova. Quando saiu a primeira chamada da Universidade Federal de São Carlos, isso foi comprovado. Eu não havia sido aprovada.

Antes de iniciar as aulas no curso de Biomedicina na faculdade particular, fiz mudança de curso. Decidi que cursaria Administração de Empresas. Lembro-me do primeiro dia de aula no curso. Eu não estava onde queria estar. Todas as pessoas, ao se apresentarem, contavam de suas experiências profissionais já na área. E eu? Qual experiência tinha? Era

uma menina de 17 anos, recém egressa do Ensino Médio, que acabara de perder a mãe e nem sequer sabia o que queria ser ou fazer.

No terceiro dia que eu deveria ir para o curso de Administração, veio a minha maior surpresa: eu havia sido aprovada na segunda chamada do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Consigo me lembrar da alegria da minha família quando dei a notícia para eles. Finalmente eu me sentia feliz em relação ao que estava por vir e ainda mais por saber que realizaria o desejo de minha mãe. Sua filha, cursaria Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.

Em março de 2010, no dia do aniversário de minha mãe, iniciei minha graduação em Pedagogia. Desde que iniciei o curso me interessei pela área da Educação Infantil, talvez por ter sido nessa etapa educativa que tenho as mais felizes recordações do meu período de escolarização. Esse interesse foi se confirmando a partir das disciplinas, estágios e das pessoas que fui conhecendo ao longo dessa jornada. Porém, essa escolha nem sempre é fácil. Quando eu dizia que queria ser professora de Educação Infantil, logo vinham os questionamentos: Mas você estuda tanto para trocar fraldas? Você está em uma universidade federal para ser babá? Você vai estudar 5 anos para ganhar tão pouco?

Isso aguçava ainda mais minha curiosidade pela Educação das crianças de 0-5 anos e por conhecer de forma mais aprofundada a atuação, fazeres e saberes da profissional que atua nessa etapa educativa.

No 4º. ano de curso de Pedagogia, realizei uma disciplina de estágio supervisionado com a Profa. Dra. Márcia Regina Onofre. A Profa. Márcia, durante as aulas, contava sobre um projeto que desenvolvia com as professoras de Educação Infantil que atuavam no município de São Carlos. Ela enfatizava a questão do reconhecimento e valorização da profissional que atua com bebês e crianças pequenas. Suas falas, acalentavam meu coração. Conversei com a Profa. Márcia e compartilhei minhas angústias sobre isso. Foi então que veio o convite para participar de um Projeto de Extensão Universitária em uma creche da cidade. Na outra semana, eu já estava na creche, com as professoras.

Assim, participei de 2012 a 2018 desse Projeto, voltado para formação permanente e em serviço das profissionais que atuam na Educação Infantil. Estar também em formação, enquanto estudante do curso de Pedagogia, nesse Projeto, me despertou novas possibilidades, inquietações e principalmente a relação teoria e prática.

A partir das experiências no projeto, nos anos de 2013/2014, com auxílio do CNPq, desenvolvi minha primeira pesquisa de iniciação científica, intitulada “A creche como

espaço de aprendizagem: analisando os processos de formação e práticas pedagógicas das professoras e educadoras de um CEMEI de São Carlos, SP”. Ainda nesse Projeto de Extensão Universitária, no ano de 2014, desenvolvi minha segunda pesquisa de iniciação científica, com auxílio da FAPESP, intitulada “Saberes da creche: um olhar sobre os processos formativos e identidade profissional das professoras de um CEMEI de São Carlos, SP”. Ambas as pesquisas foram realizadas com orientação da Profa. Dra. Márcia Regina Onofre.

Essas pesquisas evidenciaram como fundamental e urgente repensar os processos formativos das professoras que atuam na Educação Infantil, destacando como primordial uma formação pautada na colaboração, realidade de trabalho e no processo de construção e reconstrução de identidade e saberes. A Extensão Universitária apresentou-se também enquanto espaço privilegiado para essa formação.

Considerando as pesquisas realizadas, minha experiência em grupo de estudo, projeto de extensão e pesquisa, e as vivências e discussões construídas ao longo da formação no curso, em 2014, ano em que concluí a graduação, prestei o processo seletivo para o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Assim, no ano de 2015, ingressei no mestrado, na linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos, sob orientação da Profa. Dra. Aline Sommerhalder.

Em prosseguimento ao caminho trilhado na graduação, mantive meu interesse de pesquisa no âmbito da formação de professores e Educação Infantil. A perspectiva de trabalho e estudo da Profa. Aline muito se aproximava do que eu havia realizado até então, colaborando para o fortalecimento de minhas perspectivas acerca da Educação Infantil e da formação de professores. Ao longo do mestrado, em parceria com a Profa. Aline, aprimorei meus referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa.

Assim, minha pesquisa de mestrado foi realizada no Projeto de Extensão Universitária, no qual me inseri desde o ano de 2013, voltado para a formação permanente e em contexto de profissionais que atuam na Educação Infantil. Na pesquisa intitulada “Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Locus” (MARTINS, 2017) – com financiamento CAPES -, estudei de forma mais aprofundada a prática social do “estar em formação” neste referido Projeto de Extensão Universitária, objetivando identificar e compreender que saberes se desvelam da participação de profissionais de Educação Infantil nesta Atividade.

A pesquisa de mestrado revelou saberes específicos para a atuação com bebês e crianças pequenas. Evidenciou também a importância da formação permanente e em contexto, a partir de extensão universitária, considerando a importância da aproximação entre universidade e creches e pré-escolas. Essa pesquisa trouxe ainda luz para as atividades de Extensão, considerando que o Projeto investigado se revelou como espaço de colaboração, diálogo, reflexão, aprendizagem, troca de conhecimentos e experiências e também como espaço para afirmação profissional e reconhecimento de saberes.

A convivência com as educadoras da creche, desde a graduação, reafirmou uma problemática revelada pela pesquisa de mestrado. Essas profissionais, por diversas vezes, apontaram o âmbito pedagógico como dissociável das práticas de cuidado, afirmando que por se tratar de um trabalho com bebês e crianças pequenas, muitas vezes o educar acaba não se efetivando, sendo o cuidar mais urgente e primordial, uma vez que se relaciona a saúde, alimentação, higiene, etc. Os momentos de educar são vistos apenas como aqueles em que existe atividade pedagógica, como por exemplo, contação de histórias, músicas, desenhos, etc., enquanto os momentos de cuidar são vistos como aqueles referentes à higiene, alimentação e guarda da criança, revelando a dissociação entre essas práticas.

Nesse sentido, aos poucos fui me debruçando e refletindo sobre a questão do cuidar/educar na Educação Infantil. Dentre as experiências e vivências acadêmicas no decorrer do mestrado, as disciplinas “Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II” corroboraram para a escolha desta temática para investigação em nível de doutorado.

Nessas disciplinas, foram empreendidos conhecimentos que possibilitaram maior compreensão dos processos educativos como decorrentes e inerentes as práticas sociais (OLIVEIRA et al., 2014a). A partir dos conhecimentos e diálogos estabelecidos em aulas, e de alguns conceitos como práticas sociais e processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014a; RIBEIRO JUNIOR et al., 2013; SILVA, 2014), humanização e desumanização (ARAUJO-OLIVERA, 2014; FREIRE, 1987), foi possível fortalecer a questão do cuidar/educar como prática indissociável e que deve ser humanizadora de bebês e crianças pequenas.

Destaco ainda os estudos desenvolvidos no Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores (CFEI), coordenado pela Profa. Aline Sommerhalder e pelo Prof. Fernando Donizete Alves. No CFEI, encontrei muitos pesquisadores, que se tornaram também companheiros da jornada acadêmica, e que em parceria, me auxiliaram a construir e desvelar conceitos fundamentais acerca da educação da criança e também do professor. Foi a partir do CFEI, por meio da Profa. Aline, que tive meu primeiro contato com a

abordagem Pikler e que passei a conceber novas formas e perspectivas para a Educação Infantil, principalmente ao que tange o cuidado/educação de bebês e crianças pequenas.

Nesse grupo, vários trabalhos foram produzidos, apresentados e publicados, em parceria com a Profa. Aline Sommerhalder e também com outros pesquisadores do CFEI. As produções e parcerias trouxeram inúmeras contribuições para o amadurecimento de temática investigada em nível de doutorado e para aprofundamento teórico acerca da formação de professores, Educação Infantil e cuidar/educar, permitindo-me pensar a Educação Infantil como espaço humanizador e de relações.

Assim, os contornos para a pesquisa em nível de doutorado iam ganhando forma. No ano de 2017, fui aprovada no processo de seleção de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profa. Aline Sommerhalder, dando prosseguimento ao trabalho que estávamos desenvolvendo em parceria, desde minha entrada no mestrado, no âmbito da Educação Infantil, da formação de professores e da Extensão Universitária.

INTRODUÇÃO

Em continuidade aos estudos desenvolvidos na trajetória acadêmica até então, bem como aprofundamento teórico e metodológico, a partir do CFEI e de reuniões de orientação com a Profa. Aline, detectei com maior profundidade, mediante as indicações apresentadas pela pesquisa de mestrado, participação no presente Projeto de Extensão e convivência com as integrantes do mesmo, que mesmo a questão do cuidar/educar estando tão difundida, seja por meio de Documentos Oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças etc.) ou de produções acadêmicas, ainda hoje, profissionais da Educação Infantil criam e reproduzem essa separação entre o cuidar e educar, em seus discursos. Isso revela a necessidade de continuarmos afrontando tal tema, que é exaustivamente tratado, mas que nos parece que ainda não foi superado, considerando o tratamento equivocado que tem sido dado a esse.

Pesquisas como Teixeira (2010) e Mattos (2009) reafirmam essa problemática, evidenciando que a dissociação entre cuidado e educação marca as práticas na Educação Infantil, de modo que a indissociabilidade fica apenas no discurso (MATTOS, 2009).

Mesmo no plano do discurso, é perceptível a separação e o sentimento dicotômico apresentado pelas professoras, relacionando os fazeres aos maternos, de cuidado e assistencialismo, revelando ambiguidades na compreensão do conceito cuidado/educação.

Essa autora destaca ainda que a formação exigida por lei para o exercício da docência na Educação Infantil tem funcionado apenas como pré-requisito de atuação, mas nem sempre como algo determinante para a transformação de suas concepções e prática, principalmente no que tange o cuidar/educar.

Posto isso, a partir da problemática revelada, evidenciou-se a necessidade de levantamento das produções científicas já desenvolvidas sobre a temática. Com essa demanda decorrente da presente pesquisa de doutoramento, elaboramos um projeto de iniciação científica para contemplar a etapa de levantamento bibliográfico, com o objetivo de identificar e problematizar produções científicas brasileiras recentes que tiveram como fenômeno de investigação o cuidar/educar bebês e crianças pequenas em creche.

Realizamos a submissão do projeto por meio do Edital Propq 001/2018 - dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/ UFSCar. A pesquisa de iniciação científica intitulada “Cuidar/educar em creches e pré-escolas: o que revelam as

produções científicas brasileiras?”¹ foi contemplada com bolsa CNPq e desenvolvida pela estudante do curso de pedagogia da UFSCar Vanessa Ferreira, sob orientação da Profa. Dra. Aline Sommerhalder e coorientação da Ms. Andressa de Oliveira Martins. Essa pesquisa de iniciação científica, teve como objetivo colaborar com o presente relatório de doutoramento, assim, justificamos a pertinência da estudante do curso de doutorado atuar como coorientadora.

Por meio da pesquisa de iniciação científica², realizamos um levantamento bibliográfico para conhecer os estudos já produzidos que contemplassem a formação permanente de professores e o cuidar/educar no âmbito da creche, buscando propor, com essa pesquisa de doutorado, um tema e uma problemática inovadora para esse campo de investigação. A revisão bibliográfica ocorreu por meio do levantamento de teses e dissertações que se apresentam próximas ao tema desta pesquisa de doutorado.

Utilizamos como base de busca o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD/CAPES), acessado pelo seguinte endereço eletrônico: (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). O levantamento foi realizado por meio digital. Selecionamos essa base de dados para levantamento considerando que essa coloca à disposição da comunidade acadêmica e também do público em geral os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira, ano a ano, desde 1987. Assim, essa apresenta informações sólidas sobre as teses e dissertações produzidas, considerando que essas são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação (CAPES, 2017).

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, restringimos a busca aos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerando que a presente pesquisa é desenvolvida dentro de um Programa de Educação, fazendo-se necessário conhecer o que outros Programas de Educação estão desenvolvendo acerca da temática.

Como período para seleção, indicamos de 2013 a 2018, considerando que esse período dos últimos 5 (cinco) anos compreende as produções acadêmicas mais recentes na área. Para o refinamento a partir da escolha dos descritores, selecionamos palavras-chave que abrangem a temática da pesquisa, objetivando abarcar e representar as produções mais próximas a esse estudo. Assim, chegamos à escolha dos seguintes descritores associados: “Cuidar e Educar” e “Educação Infantil”; “Educação Infantil” e “Práticas de cuidado e

¹ Pesquisa concluída em agosto/ 2019.

² Os dados apresentados sobre levantamento bibliográfico, bem como as tabelas disponíveis foram retirados do relatório de iniciação científica da pesquisa “Cuidar/educar em creches e pré-escolas: o que revelam as produções científicas brasileiras?”

educação”; “Cuidar e educar” e “Formação de professores”.

Observa-se que grande quantitativo de pesquisas vêm se debruçando acerca do campo da Educação Infantil e da formação de professores. A partir das pesquisas apresentadas na base de dados da CAPES, fez-se necessária a seleção e exclusão das investigações, considerando a especificidade, objetivo e questão proposta para essa pesquisa.

Para isso, realizamos a leitura de todos os títulos e fizemos a exclusão daqueles que trabalhavam com a pré-escola, considerando que essa pesquisa focaliza a creche. Outro ponto considerado para a exclusão referiu-se as pesquisas que não focalizavam especificamente o cuidar/educar. Observamos que diversas pesquisas, mesmo trazendo o cuidar/educar como palavra-chave, se dedicavam a temática de forma superficial, abarcando temáticas como identidade docente e saberes. Excluímos ainda os trabalhos que se debruçavam no âmbito da educação especial, políticas educacionais, avaliação e planejamento, gestão, formação inicial de professores e relação família e escola.

Após essa primeira seleção/exclusão das pesquisas levantadas, realizamos a organização delas em tabela, contemplando o título e resumo, com foco na questão de pesquisa e objetivo, para melhor visualização da pesquisadora sobre as pesquisas. Com isso, realizamos um novo refinamento, considerando que algumas pesquisas apresentavam enfoque diferente desse estudo, como por exemplo, a atuação do homem na Educação Infantil. Esse processo de exclusão e seleção das pesquisas demandou tempo de leitura e análise. Assim, chegamos a um total de 9 (nove) pesquisas que nos auxiliam na compreensão da temática abordada nesse estudo. O quadro abaixo apresenta o ano, autoria e o título das pesquisas selecionadas.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Ano	Autor	Título
2013	Monique Aparecida Voltarelli	Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?
2013	Maurícia Evangelista dos Santos	Na Esteira dos Saberes e Práticas da Docência na Educação Infantil: As relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI
2014	Keila Beatriz Fernandes Custodio	Concepções Epistemológicas Que Fundamentam Práticas Educativas Do Professor, Consolidadas No Cuidar E O Educar No Cotidiano Do Berçário: Contribuições De Uma Leitura Piagetiana.
2014	Claudemir Cunha Lins	O Hibridismo Nas Práticas Docentes No Centro De Educação Infantil: Entre O Cuidar E O Educar
2014	Menilce Antonia da Silva	Cuidar/Educar: Concepções Narradas Pelas Professoras De Uma Creche De Rio Branco/Acre
2015	Braulio Ramos da Silva	O Trabalho Docente E O Sentido De Ser Professor No Contexto Da Educação Infantil
2015	Diolinda Franciele Winterhalter	As Especificidades Das Práticas Educativas Na Creche: O Que As Crianças Expressam Em Suas Vivências Na Educação Infantil?
2015	Maria de Nazareth Fernandes Martins	O Antes E O Depois Da Atividade De Ensino Aprendizagem Na Educação Infantil: Articulações Entre Cuidar E Educar.
2017	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	Trabalho Docente Com Crianças De Zero A Três Anos: Concepções E Desafios

Fonte: A autora

Seguindo a ordem cronológica, a dissertação “Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? de autoria de Monique Aparecida Voltarelli, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e concluída no ano de 2013, caracterizou que saberes têm as professoras que trabalham com crianças entre 0-3 anos e como essas aprendem a ser professoras de creche. Teve como questão de pesquisa “Como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches?”. A pesquisa evidencia que as professoras pontuam a importância de realizar trabalhos educativos ao lado das práticas de

cuidado necessárias as crianças menores de 3 anos. Apontam ainda que as atividades realizadas por professores que atuam com crianças não são diferentes em relação ao conteúdo, mas sim em relação ao grau de dificuldade e de intencionalidade que acompanha essa faixa etária.

Na mesma direção da pesquisa de Voltarelli (2013), a dissertação desenvolvida por Maurícia Evangelista dos Santos, no ano de 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, intitulada “Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: as relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI”, coloca em discussão as relações entre formação acadêmica das professoras e a atuação prática das auxiliares em torno do cuidar e educar. A pesquisa evidencia que há uma divisão social e de gênero no trabalho na Educação Infantil, contribuindo para relações conflituosas entre professoras e auxiliares, ocasionando em poucos momentos de compartilhamento da ação docente.

Observa-se, nessa pesquisa, que há a diferenciação entre o trabalho realizado pela professora e as auxiliares, ficando as primeiras responsáveis pelo educar e as segundas responsáveis pelo cuidar, revelando as relações conflituosas entre essas e também entre as práticas de cuidado e educação, que nesse contexto, revelam-se compreendidas como dicotômicas e dissociáveis, por meio da cisão entre o cuidado e educação e a desvalorização do primeiro, na visão de que esse deve ser realizado por aquelas que não possuem formação, enquanto o educar se destina as que possuem.

A pesquisa de mestrado “Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor, consolidadas no cuidar e o educar no cotidiano do berçário: contribuições de uma leitura piagetiana”, realizada por Keila Beatriz Fernandes Custodio, no ano de 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Campus Presidente Prudente, teve como objetivo investigar paradigmas epistemológicos que têm orientado a prática docente no berçário, com foco para as funções do cuidar e educar como ações indissociáveis, de modo a concretizar um atendimento que considere as crianças de fato como sujeitos de direitos. Os dados dessa pesquisa revelam a necessidade de os professores considerarem as crianças como sujeitos ativos e de direitos, sendo necessário conhecer como a criança aprende e se desenvolve. Para isso apresenta-se fundamental conceber o cuidar e o educar como ações indissociáveis para que a criança se desenvolva de modo integral.

Destaca-se que essa pesquisa apresenta a necessidade da indissociabilidade do cuidar/educar para que o desenvolvimento integral da criança seja proporcionado. Essa pesquisa orienta-se ainda a partir do entendimento da criança enquanto sujeito ativo e de direitos, de modo a favorecer sua ação no mundo.

Na dissertação “O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar”, de autoria de Claudemir Cunha Lins, desenvolvida no ano de 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, teve como objetivo estudar as práticas docentes em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo e apresentar as relações híbridas entre o cuidar e o educar nesse contexto. As ações desenvolvidas no espaço investigados são entendidas enquanto ações híbridas de cuidado e educação. Entende-se que essas são tributárias do contexto histórico das creches, que transitou de uma história de amparo e proteção das crianças pobres a um espaço educacional, equiparado as demais etapas básicas da educação brasileira.

Essa pesquisa revela que o cuidado/educação na creche ainda não é concebido pelas profissionais enquanto indissociáveis, considerando o caráter da creche associado ao campo do assistencialismo, assim nos mostra que a visão do cuidado, destinada a creche, ainda é predominante,

A dissertação de Menilce Antonia da Silva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 2014 e intitulada “Cuidar/educar: concepções narradas pelas professoras de uma creche de Rio Branco/ Acre”, apresentou como objetivo compreender concepções e práticas narradas sobre o cuidar/educar pelas professoras de uma creche de Rio Branco/ Acre. Teve como questão de pesquisa “Que concepções e práticas sobre o cuidar/educar são narradas pelas professoras?”. Os resultados referentes ao cuidar/educar evidenciam que ao iniciarem o trabalho na creche, apenas uma professora trazia conhecimentos sobre esse, enquanto as demais possuíam experiências pessoais sobre o cuidar, por meio da vivência com os filhos e com outras crianças que se relacionaram. Destaca-se que em algumas falas essas profissionais evidenciam que esse (cuidar/educar) constitui-se enquanto uma única ação, porém em alguns momentos desconsidera-se o cuidado como pedagógico, revelando uma concepção dicotômica entre cuidar e educar. As narrativas apresentadas nessa pesquisa evidenciam conflito em relação às concepções e práticas.

Essa pesquisa coloca em foco a questão de que por vezes, mesmo o cuidar/educar aparecendo como indissociáveis na fala das professoras, ainda se observa conflitos entre as

concepções e as práticas. Evidencia-se ainda que a formação inicial das participantes da pesquisa não possibilitou conhecimentos acerca do cuidar/educar, revelando a importância de uma formação permanente, ou seja, que ocorra ao longo da trajetória dessas profissionais.

Dessa maneira, a pesquisa de Silva (2014) caminha ao encontro do que colocamos anteriormente, acerca das evidências para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a temática. Essa pesquisa torna nítida a dicotomia ainda existente entre o cuidar/educar na creche, mesmo que, por vezes, as professoras afirmem a indissociabilidade desses fazeres, apresentam dificuldade na compreensão desses enquanto de fato ações indissociáveis.

A dissertação “O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil” desenvolvido por Braulio Ramos da Silva, no ano de 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Goiás, Campus Catalão, reafirma essa problemática. A pesquisa consistiu na identificação e análise da relação entre significado e sentidos presentes na concepção das professoras de um CMEI de Itumbiara – GO, sobre o trabalho docente. Os dados revelam a dicotomia nas concepções associadas ao trabalho docente, apontando para a dissociação entre teoria e prática e também para o binômio cuidado e educação. Apresenta ainda a concepção idealizada de criança, partindo do entendimento dessa enquanto naturalmente boa e autêntica.

A questão do binômio entre cuidado e educação na concepção de professores que atuam na Educação Infantil é também reafirmada na pesquisa de mestrado de Diolinda Franciele Winterhalter. A pesquisa foi intitulada “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?” foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2015. Com a pesquisa buscou-se compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens, considerando as políticas vigentes para a Educação Infantil. Apresenta-se como especificidade das práticas de alimentação, higiene pessoas e sono como práticas educativas considerando a indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas.

A partir dos resultados dessa pesquisa, observa-se que até então, essa foi a única pesquisa que apontou como resultado a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, trazendo a alimentação, higiene e sono como práticas educativas.

A pesquisa “O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar” evidencia a íntima relação entre formação do

professor e as concepções acerca do cuidar/educar. Essa pesquisa em nível de mestrado foi realizada por Maria de Nazareth Fernandes Martins e defendida no ano de 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal do Piauí. Apresentou como questão de pesquisa “De que forma a professora da Educação Infantil relaciona os significados e sentidos constituídos na atividade de ensino aprendizagem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança?” Os dados revelaram que as mediações resultantes da formação possibilitaram um movimento de constituição da atividade de ensino e aprendizagem de um cuidar e educar de forma desarticulada para um cuidar e educar articulados. Isso se deu considerando o processo de formação inicial e as vivências na Educação Infantil.

Observamos que essa pesquisa apresenta grande proximidade com o que é proposto na presente investigação. A pesquisa de Martins (2015) destaca a relação e a importância da formação para modificações das concepções de professores acerca do cuidar/educar de bebês e de crianças pequenas. Porém, essa pesquisa toma como elemento a formação inicial, diferentemente do que propomos, considerando uma concepção de formação permanente.

Localizamos uma pesquisa de doutorado produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, no ano de 2017. A pesquisa intitulada “Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios”, de autoria de Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa, investigou a concepção das professoras dos CMEIs e CEIs sobre os elementos constituintes do trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Apresentou-se como questão de pesquisa “Quais as concepções das professoras de Educação Infantil sobre os elementos constituintes do trabalho docente com crianças de zero a três anos de idade?” Os dados revelam que o trabalho com crianças de 0 a 3 anos requer a ação intencional dos profissionais em múltiplas dimensões, devendo esse ser permeado pela indissociabilidade do cuidar e educar, estabelecimento de rotina, planejamento, organização de espaço e atividades, avaliação do trabalho dos professores e interações e mediações propiciadas as crianças. A pesquisa evidencia ainda que as ações na Educação Infantil vão para além do binômio cuidar-educar e que essa categoria é insuficiente para designar a totalidade que deve representar o trabalho com crianças de 0-3 anos.

Essas 9 (nove) pesquisas indicam um panorama das produções mais recentes acerca do cuidar/educar na Educação Infantil, focalizando a creche. A partir desse levantamento, evidencia-se e confirma-se o exposto anteriormente acerca do cuidar/educar, considerando que esse, mesmo estando tão difundido no âmbito dos Documentos, Políticas e discussões

teóricas destinadas à Educação Infantil, em suas práticas e discursos as profissionais de Educação Infantil ainda não apresentam a compreensão da indissociabilidade entre práticas de cuidado/educação.

Observa-se ainda, pelas pesquisas selecionadas, que apenas uma destacou a relação entre formação do professor e o cuidado/educação com a criança (MARTINS, 2015). Essa pesquisa evidenciou a importância da formação para a compreensão do cuidar/educar como práticas indissociáveis, porém ela considera a formação inicial, não havendo nenhuma pesquisa, no período indicado, que trabalhou com a relação entre formação permanente e em contexto, Educação Infantil (creche) e cuidado/educação. Destaca-se ainda que nenhuma das pesquisas foi realizada no âmbito da intervenção, objetivando colaborar com a formação docente no âmbito do cuidado/educação.

A presente pesquisa de doutorado reforça e aborda a problemática apresentada e sinaliza a importância de novas pesquisas nesse campo, destacando a formação dos professores de Educação Infantil para a implantação de ações de cuidar/educar nesta etapa educativa.

Nesse sentido, mediante as produções acadêmicas já realizadas e considerando não apenas o cuidar/educar como indissociáveis, mas acrescentando a formação como necessidade basilar para a efetivação e compreensão dessa indissociabilidade, uma questão foi elaborada para essa pesquisa:

Quais as contribuições de Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar?

O problema de pesquisa proposto remete a um contexto de busca por transformações em relação à prática do cuidar/educar na Educação Infantil, que mesmo sendo temática tão difundida no âmbito da legislação e no âmbito acadêmico, ainda apresenta lacunas por parte de compreensão das profissionais de Educação Infantil.

De modo geral, sua importância está alicerçada na necessidade de reconhecimento e compreensão por parte das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas de que o cuidar/educar é prática indissociável e que deve ser humanizadora.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que para cuidar/educar bebês e crianças pequenas é necessário também que essas educadoras sejam cuidadas/educadas por meio da formação permanente. Ou seja, investir na formação dessas profissionais é um modo de

atendimento dessa ação de cuidar/educar o humano adulto que atua na formação coletiva de bebês e crianças (SOMMERHALDER, 2010). Sinaliza-se, assim, a necessidade de ofertar às profissionais que atuam nessa Etapa Educativa oportunidades para ampliação e/ou transformação dos sentidos atribuídos às práticas de cuidado/educação, dialogando sobre seus saberes, construções históricas e produções acadêmicas.

Objetivo Geral:

Propor e executar um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil e analisar quais as contribuições desse para a formação dessas profissionais, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.

Objetivos específicos:

- Levantar e descrever compreensões e saberes de profissionais de Educação Infantil sobre as práticas de cuidar/educar.
- Planejar e desenvolver um Curso de Extensão Universitária, tendo como eixo temático cuidar/ educar bebês e crianças pequenas.
- Desenvolver atividades, na Extensão, que intentam promover a ampliação ou ressignificação do sentido atribuído por profissionais da creche sobre o cuidar/educar.
- Identificar e compreender os sentidos atribuídos por essas profissionais ao cuidar/educar na Educação Infantil foram ampliados e/ou ressignificados a partir da Extensão Universitária.
- Discutir os sentidos atribuídos por profissionais da Educação Infantil acerca do cuidar/educar.

Nesse contexto, temos como hipótese de pesquisa que a formação de profissionais em um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas pode contribuir na ampliação e/ou ressignificação dos sentidos atribuídos ao cuidar/educar na Educação Infantil.

Buscando responder à questão de pesquisa elaborada e alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa foi organizada em quatro (4) seções, conforme apresentamos abaixo.

A seção 1 – *Por onde anda o cuidar/educar na creche?* - está subdividida em dois itens. O primeiro – *O cenário nacional da Educação Infantil? O que revelam os Documentos Oficiais do Ministério da Educação e a legislação sobre o cuidar/educar a criança de 0-3*

anos? - toma como referência o cenário nacional da Educação Infantil, apresenta os Documentos Oficiais do Ministério da Educação para essa etapa educativa e a legislação em vigência. O segundo – *Educação Infantil e conhecimento científico: O que nos revela o campo teórico sobre o cuidar/educar?* - Apresenta concepções e conceitos teóricos sobre a temática, com respaldo em autores que se dedicam ao estudo da Educação Infantil.

A seção 2 – *Por onde anda o cuidar/educar na formação de professores?* – está subdividida em três itens. O primeiro – *Sobre a formação continuada: desafios e dilemas* - reflete sobre a importância da formação permanente para que os professores possam cuidar/educar bebês e crianças pequenas. Assim, abordamos a formação de professores e os impasses da perspectiva tecnicista de formação com a qual nos deparamos ainda hoje. O segundo - *Em defesa de uma formação em contexto, permanente e colaborativa: em busca de novas perspectivas* - apresenta as perspectivas mais atuais acerca de formação de professores, compreendo a formação enquanto um processo permanente que ocorre ao longo da vida, ou seja, um processo de educar-se enquanto ser humano, processo esse que ocorre a partir de contextos reais e concretos e da relação com os outros seres humanos. O terceiro - *Extensão Universitária: possibilidades para formação de professores em contexto* – Apresenta o conceito de Extensão Universitária e a possibilidade da formação permanente de professores nesse contexto, afirmando-a como espaço privilegiado para essa formação.

A seção 3 – *Caminho Metodológico* – descreve passo-a-passo do percurso construído para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Nessa seção, trataremos da natureza da pesquisa, abordando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Descreveremos o contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, o Curso de Extensão Universitária e as participantes da pesquisa. Abordaremos os procedimentos utilizados para coleta, seleção, organização e análise dos dados.

A seção 4 – *Apresentação e análise dos Resultados* – apresenta os resultados encontrados por meio da coleta dos dados e a análise a partir dos referenciais teóricos escolhidos para a pesquisa.

A seção 5 – *Considerações* – evidencia e reforça os resultados da pesquisa e suscita inquietações sobre a temática desse estudo. Esse item apresenta as contribuições da pesquisa no âmbito da creche e da formação de professores a partir da Extensão Universitária.

1 POR ONDE ANDA O CUIDAR/EDUCAR NA CRECHE?

“Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas”

Emmi Pikler

Nessa seção trabalhamos com a Educação Infantil buscando apresentar as concepções de cuidar/educar crianças de 0-3.

Primeiramente apresentamos o item 1.1 intitulado: *O cenário nacional da Educação Infantil: O que revelam os Documentos Oficiais do Ministério da Educação e a legislação sobre o cuidar/educar a criança de 0-3 anos?* Esse item, tomando como referência o cenário nacional da Educação Infantil, apresenta os Documentos Oficiais do Ministério da Educação para essa etapa educativa e a legislação em vigência.

Entendemos que a legislação e os Documentos Oficiais que discorrem sobre a Educação Infantil são importantes para análise, pois como destaca Sommerhalder (2010) eles servem de referência para as políticas públicas e se constituem enquanto material de estudo na formação inicial e continuada de professores, servindo muitas vezes como referenciais e até mesmo “manuais” para a gestão e prática docente. Nesse contexto, é necessário analisarmos a concepção de Educação Infantil, com ênfase no cuidar/educar, presente na legislação e nos Documentos Oficiais.

No item 1.2 intitulado: *O cenário científico da Educação Infantil: Quais as concepções teóricas produzidas sobre o cuidar/educar crianças de 0-3 anos?* Apresentamos concepções e conceitos teóricos sobre a temática, nos respaldando em autores que se dedicam ao estudo da Educação Infantil.

1.1 O cenário nacional da Educação Infantil: O que revelam os Documentos Oficiais do Ministério da Educação e a Legislação sobre o cuidar/educar?

Para a produção desse item elencamos os Documentos Oficiais e as legislações que tratam a criança e a Educação Infantil no Brasil. Seguindo a ordem cronológica de publicação, iniciamos com a **Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988)**. Essa é a primeira legislação que trata a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito a educação, estabelecendo enquanto direito social e como dever do estado o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Com essa lei a criança tem vários direitos assegurados e é reconhecida como sujeito social e merecedora de atenção especial por parte do estado e da sociedade (AQUINO, 2009).

Nessa mesma direção, dois anos após a Constituição de 1988, a **Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)** é publicado, reforçando a cidadania da criança e

reafirmando os direitos no âmbito da Educação Infantil. O ECA apresenta no Título I – Das disposições preliminares que

Art 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

[...]

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Ao considerar que o ECA (BRASIL, 1990) aponta que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, entendemos que essa lei contempla, ainda que de forma implícita, o cuidar/educar da criança e do adolescente, uma vez que partimos do entendimento de que esse fazer é fundamental para o crescimento e desenvolvimento do sujeito.

É apresentada ainda a responsabilidade com a efetivação de direitos primordiais como à vida, à saúde, à alimentação, à educação, etc. Os direitos apresentados perpassam pelo campo do cuidado/educação com a criança e o adolescente. Essa responsabilidade é entendida pela lei como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

Podemos destacar essa responsabilidade em relação aos profissionais que realizam atendimento a criança e ao adolescente, assim, nesse contexto, pensando no cuidar/educar dentro da Educação Infantil, os profissionais da Educação (professores, auxiliares, direção e demais funcionários da escola).

No Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo II – Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, Art. 15º. encontramos que

A criança e o adolescente têm direito a liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos nas leis. (BRASIL, 1990).

A partir deste artigo, compreendemos que o cuidar/educar é um direito da criança e do adolescente, considerando esse enquanto um direito humano. O Art. 17º. especifica que o direito ao respeito se constitui em não violar a integridade física, moral e psíquica da

criança e do adolescente, preservando a imagem, a identidade, a autonomia, os valores, ideias e crenças, espaços e objetos pessoais. A partir de nossa compreensão acerca do direito ao respeito, entendemos que esse direito é estabelecido, entre outras coisas, a partir das práticas de cuidado/educação de qualidade da criança e do adolescente, que não viole sua integridade e que preserve a identidade, autonomia, espaços e objetos pessoais.

O Art. 18-A torna as práticas de cuidado/educação de qualidade de crianças e adolescentes mais evidentes, ao apresentar que

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educa-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990).

Nesse artigo, o cuidar e o educar são estabelecidos claramente como direito da criança e do adolescente. Além de estabelecido como direito, o artigo 18-A do ECA evidencia como essas práticas não devem ser realizadas, por qualquer pessoa, incluso os profissionais que atuam na Educação Infantil, apontando o castigo físico, tratamento cruel ou degradante, forma de correção, disciplina, etc. Podemos observar que essa lei apresenta como as práticas de cuidado e educação não devem ser realizadas, mas não contempla o modo apropriado para a realização dessas.

No artigo 18-A, um aspecto pertinente para análise é o fato do cuidar, tratar, educar e proteger estarem apresentados como itens separados, gerando o questionamento: Quando eu cuido eu não estou protegendo? Quando eu educo eu não estou cuidando? A partir disso podemos captar nessa lei, ainda que de forma superficial, a compreensão acerca do cuidado/educação, mesmo que essa não seja especificamente destinada a Educação Infantil.

Retomando o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, e ao Esporte, Art. 53, encontramos que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

[...]

II- direito de ser respeitado por seus educadores; (BRASIL, 1990).

Considerando esse artigo em destaque, Corrêa (2007) aponta que esse é extremamente relevante, em especial para a criança que frequenta a Educação Infantil, face

às limitações dessa de autodefesa, considerando sua pouca idade. Entendemos que uma educação, com recorte na Educação Infantil, que preze pelo desenvolvimento pleno da criança, deve estar pautada no cuidar/educar de qualidade, que respeite a criança e atenda suas necessidades.

O ECA (BRASIL, 1990) legitima ainda aquilo que foi estabelecido pela Constituição da República Federativa de 1988, que discorre sobre o dever do estado de assegurar a criança de 0 a 5 anos o atendimento em creche e pré-escola, porém não apresenta de forma clara e explícita contribuições mais específicas no âmbito da Educação Infantil sobre o cuidar/educar, até mesmo por não se tratar de uma legislação específica do âmbito da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – LDBEN - Lei n. 9.394/96 – promulgada 8 anos após a Constituição de 1988, reafirma o direito da criança a educação e reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Campos e Barbosa (2015) essa lei coloca holofotes sobre a práxis pedagógica para a Educação Infantil. Na LDBEN (BRASIL, 1996) encontramos no Título I, Art. 1º. que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Destacamos aqui, para melhor entender o cuidar/educar a partir desta lei, os processos formativos que se desenrolam na convivência humana. Podemos observar que a LDBEN (BRASIL, 1996) concebe os processos formativos como decorrentes de diferentes contextos, como por exemplo, a família. Esse reconhecimento possibilita um olhar diferenciado para a maneira como as pessoas se educam, partindo da compreensão de que o ser humano, com destaque para a criança, se forma com as diferentes experiências e relações, confirmando que “[...] em todas as práticas sociais³ há processos educativos⁴, portanto, todas as práticas [...] são educativas.” (OLIVEIRA et al. 2014a, p. 30).

Como mencionado acima, a LDBEN (BRASIL, 1996) consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. O Art. 22 da lei delibera que “A educação básica

³ Na compreensão de Oliveira et al. (2014a, p. 33) “Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem.”

⁴ Oliveira et al. (2014a, p. 36) entendem que “[...] as pessoas se formam em todas as experiências que participam em diferentes contextos ao longo da vida.”

tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996). A importância do desenvolvimento da criança na Educação Infantil é reforçada também no Art. 29 destacando que essa etapa educativa

[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A educação da criança, em âmbito institucional, ganha visibilidade e importância. Tendo como referência a especificidade da Educação Infantil e a partir do disposto na legislação (BRASIL, 1996) no Art. 22 da finalidade de desenvolver o educando na Educação Infantil e no Art. 29 da finalidade do desenvolvimento integral da criança, entendemos que o desenvolvimento máximo da criança pequena ocorre por meio de práticas de cuidado/educação de qualidade, que devem ser promovidas pelos/as educadores/as sem dicotomização e/ou hierarquização, ressaltando o cuidar enquanto indissociável do educar, para promoção do desenvolvimento integral da criança.

No Art. 30 dessa lei, encontramos a subdivisão da Educação Infantil em creches e pré-escolas. Desse modo, as creches, que até então estavam associadas à esfera de assistencialismo, passam, obrigatoriamente, a integrar os sistemas educacionais, sujeitando-se às normas e regras gerais da educação pública nacional (CORRÊA, 2007).

Podemos observar que mesmo com os avanços para a Educação Infantil estabelecidos com a LDBEN (BRASIL, 1996), essa lei não contempla as especificações para educação em creches, principalmente no que tange o cuidar/educar. A lei destaca como finalidade o desenvolvimento integral da criança nessa etapa educativa, mas não realiza desdobramentos de como deverá ser esse desenvolvimento integral, nem apontamentos e/ou sugestões como isso poderá ser efetivado.

Mesmo falando sobre o desenvolvimento da criança, em nenhum momento, nessa legislação, encontramos o termo cuidar. Que concepção a LDBEN (BRASIL, 1996) apresenta sobre o desenvolvimento integral da criança? O que seria esse desenvolvimento? Como esse seria efetivado?

Observa-se que essa lei se apresenta de forma limitada, abordando a Educação Infantil de modo superficial, principalmente no âmbito da creche, o que não deveria ocorrer, considerando que essa modalidade educativa se orientava até então a partir de cursos livres, necessitando, nessa lei, maior especificação dessa etapa.

Nesse sentido, a partir do reconhecimento pela LDBEN (BRASIL, 1996) da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - (BRASIL, 1998)** surge para atender essa lei. Esse documento é a primeira proposta oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil.

O RCNEI (BRASIL, 1998) é organizado em três volumes. Os três volumes são iniciados com a carta do Ministro da Educação e do Desporto, à época, Paulo Renato Souza. A carta apresenta como objetivo do documento orientar o professor sobre o trabalho educativo junto às crianças pequenas, destacando que as creches e pré-escolas estavam passando por uma fase transitória na busca por ações integradas de cuidado, educação e brincadeira, considerando sua publicação no ano de 1998.

O volume I contempla a “Introdução”, apresentando reflexões sobre a Educação Infantil, concepções de criança, instituição e profissional. Os outros dois volumes estão divididos nos seguintes âmbitos da experiência: Formação Pessoal e Social (volume II) e Conhecimento de Mundo (volume III). É destacado, no próprio documento, que essa divisão se dá considerando uma organização mais didática.

Com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), pela primeira vez, encontramos de forma explícita a concepção de integração entre cuidado, educação e brincadeira, para essa Etapa Educativa. Ao nos debruçarmos sobre o RCNEI (BRASIL, 1998a) observamos que esse apresenta a “[...] busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras”. Ao recorreremos ao dicionário escolar de Língua Portuguesa Michaellis (2008) para melhor compreensão do termo integradas, o verbo integrar é apresentado como: “**1** Tornar(-se) inteiro, completar(-se) [...] **2** Juntar(-se), incorporar(-se).” Sobre o verbo buscar, o dicionário Michaellis (2008) apresenta esse como: “**1** Tratar de descobrir algo ou encontrar, procurar [...] **2** Examinar, investigar [...].”

Isso nos permite a interpretação de que essas práticas, nesse documento, são compreendidas enquanto práticas separadas, que precisam ser integradas, e que isso, mesmo após o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ainda não se efetiva, uma vez que o documento utiliza o termo “busca”.

Nesse documento, podemos perceber que o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica ainda é algo recente e que está em construção, visto que se passaram apenas 2 (dois) anos da consolidação dessa enquanto primeira etapa da

Educação Básica (publicação da Lei n. 9.394/96). Isso fica explícito quando é apresentado que o RCNEI (BRASIL, 1998)

[...] representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

Fica evidente que a publicação desse documento, no ano de 1998, se deu em um contexto em que os rumos da Educação Infantil ainda estavam sendo traçados, ora marcados pelo assistencialismo, ora pela escolarização precoce da criança pequena, momento em que a Educação Infantil buscava delinear as suas especificidades, assumindo o caráter intencional e de sistematização (CERISARA, 2005).

O RCNEI (BRASIL, 1998) salienta a importância das experiências na primeira infância e as demandas nesse sentido por uma educação institucionalizada para as crianças pequenas, ou seja, nas instituições de Educação Infantil e ressalta a contribuição do documento para implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, destacando que esse deve servir

[...] como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998a, p. 7).

A apresentação desse material como um guia de reflexão para a prática docente revela e reafirma a importância de um olhar atencioso para esse documento, pois ao ser tratado como guia, poderá servir como norteador das práticas. ANPED (1998, p. 96) aponta que

[...] essa iniciativa do MEC deverá ter um grande impacto nas creches e pré-escolas brasileiras. Há uma carência muito grande de recursos nessa área, sendo poucos os materiais e livros disponíveis, especialmente para as crianças menores em creches e para os atendimentos em período integral.

O documento avança ao reconhecer as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, no âmbito emocional, social e afetivo, prezando pela qualidade das experiências ofertadas a essas. A partir das experiências a serem ofertadas para as crianças, o RCNEI destaca que essas devem contribuir para o exercício da cidadania, devendo estar embasadas em alguns princípios que perpassam pelo âmbito do respeito à criança, aos direitos da criança, como o direito ao brincar, pelo acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, a

socialização e ao atendimento aos cuidados essenciais e ao desenvolvimento da identidade (BRASIL, 1998a).

Considerando as ideias de Educação Infantil até então marcadas fortemente pelo caráter assistencialista, o documento aponta a importância de reconhecer as especificidades dessa Etapa Educativa e rever as concepções sobre infância:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998a, p. 17-18).

Por esse excerto do documento, podemos observar que primeiramente é entendido que a educação de crianças pequenas deve promover a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, etc. e depois, no próprio texto, encontramos a compreensão de que a criança é um ser completo e indivisível. Retomando o significado da palavra integração enquanto completar-se, tornar-se inteiro, questionamos: Se a criança é um ser completo e indivisível porque esses aspectos devem ser integrados? Qual a concepção de educação está presente nesse documento? Qual o entendimento de criança? Como seria possível trabalhar cada um desses elementos dissociados se a criança é compreendida enquanto um ser “completo e indivisível”? Nesse sentido, destacamos que o documento apresenta, a partir da redação, problemas que comprometem o entendimento do conceito, conforme já destacado no parecer da ANPEd (1998).

Logo em seguida do trecho acima apresentado, o RCNEI (BRASIL, 1998a) discorre sobre a questão do cuidar na Educação Infantil. Com um olhar atento, observamos um avanço na relação entre cuidado/educação. É destacada a importância dessas práticas possibilitarem a independência da criança e oportunidades delas aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Se até então a legislação não havia apresentado o cuidar/educar na Educação Infantil, esse documento representa um avanço, destacando que

Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. (BRASIL, 1998a, p. 18).

O documento apresenta essas concepções enquanto concepções de cuidados e não enquanto concepções de cuidado/educação, mas revela que é por meio desse cuidado que ocorre a satisfação das necessidades de afeto, estimulação, brincadeiras, etc, possibilitando

a exploração e a descoberta, ou seja, o educar. Observamos ênfase na questão emocional da criança pequena, sendo afirmado pelo documento a necessidade, na Educação Infantil, de uma pedagogia relacional, que ocorra por meio de relações intensas entre adultos e crianças.

As temáticas cuidado e educação, escritas de forma cindidas, são apresentada no RCNEI (BRASIL, 1998a) enquanto panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas pedagógicas, enfatizando, mais uma vez, a importância do conceito cuidar/educar, ainda que esse não seja claramente apresentado.

O documento aponta fundamentos sobre a criança, o cuidar e o educar. Iniciando pela *criança*, e pensando na relação criança e conhecimento, é apresentado que “Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.” (BRASIL, 1998a, p. 21-22). Enfatizamos que se o conhecimento é construído a partir dessas interações, é fundamental que os adultos, entre esses os professores, estabeleçam relações de qualidade com essas crianças e oportunizem, de diferentes maneiras, a exploração do mundo. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 22) “Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”, assim, a importância de que essas relações possibilitem ao adulto um olhar e uma escuta sensível para a criança e suas necessidades.

Em seguida, nesse documento, encontramos a concepção de *educar*. A concepção de educar, no título, é apresentada sozinha. No primeiro parágrafo é destacada a necessidade de que sejam incorporadas, de maneira integrada, as funções de cuidar e educar, sem hierarquização dessas práticas e associadas a padrões de qualidade. Mesmo que apresentado no título o termo educar sozinho, em seguida, na redação do texto, encontramos a associação com o cuidar, porém, mais uma vez, apresentando o termo integrada, e a separação entre as duas palavras com a vogal “e”, revelando a cisão dessas práticas.

Logo em seguida, é afirmando no documento que não deve existir uma hierarquização dessas, ou seja, do cuidado e educação. A não hierarquização não representa que o cuidar/educar esteja sendo compreendido de fato por esse documento enquanto indissociável, apenas nos dá o entendimento de que uma não deve ser mais valorizada do que a outra.

A associação, neste documento, entre cuidado e educação é apresentada partindo do entendimento de que educar requer propiciar situações de cuidado, que perpassam pelo desenvolvimento, relações, aceitação, respeito, confiança e conhecimento.

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. (BRASIL, 1998a, p. 23).

Após os fundamentos do educar, o texto aponta os fundamentos sobre o *cuidar*, também apresentado sozinho, no título. O cuidar é entendido pelo documento enquanto parte integrante da educação. É dada visibilidade para esse fazer, considerando a importância do cuidar para o desenvolvimento da criança enquanto humano. No RCNEI (BRASIL, 1998a) encontramos a especificidade dessa prática no âmbito da Educação Infantil, entendendo que

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. (BRASIL, 1998a, p. 24).

O documento faz a relação entre o desenvolvimento integral da criança e as práticas de cuidado, porém não reduz essas práticas apenas ao âmbito biológico, mas considera também o âmbito afetivo e a forma como esses cuidados são oferecidos as crianças, destacando que “[...] Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identifica-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente.” (BRASIL, 1998 a, p. 24). Nesse sentido, o documento destaca, no âmbito do cuidar, a importância de atender as necessidades afetivas das crianças, partindo do entendimento de que essas são também base para o desenvolvimento.

É apresentada ainda a importância de o adulto identificar as necessidades das crianças, considerando as suas várias linguagens, de acordo com as diferentes faixas etárias, como por exemplo, pelo choro, expressões corporais, etc, compreendendo que “As atividades de cuidado das crianças se organizam em função de suas necessidades nas 24 horas do dia” (BRASIL, 1998a, p. 75). Isso requer escuta atenta, sensível e disponibilidade, por parte do adulto. Assim, o documento considera que os cuidados, nas instituições de Educação Infantil, devem considerar e privilegiar as necessidades das crianças, de modo a observá-las, ouvi-las e respeitá-las.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta avanços na concepção de cuidado ao considerar que essa prática deve estar embasada em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual. Por essa colocação, é possível perceber que nesse contexto, não é qualquer prática de cuidado que deve ser ofertada a criança

pequena, mas sim uma prática que requer conhecimentos específicos, relacionando esse fazer ao desenvolvimento infantil e reconhecendo a especificidade dessa prática no âmbito da Educação Infantil.

Ao longo de todo documento é perceptível a relação apresentada entre cuidado e dimensão afetiva e relacional. Para o documento, cuidar da criança requer, antes de tudo, dar atenção para ela como pessoa em desenvolvimento, entendendo 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. (BRASIL, 1998a, p. 25).

O RCNEI (BRASIL, 1998), ainda no volume I, discorre sobre o professor de Educação Infantil. Consideramos os apontamentos apresentados no texto, sobre esse profissional, relevantes para compreendermos as questões relacionadas ao cuidar/educar nessa etapa educativa. O texto destaca que estudos realizados no período de publicação do documento revelavam que muitos profissionais que atuavam na Educação Infantil ainda não tinham formação adequada, recebiam remunerações baixas e trabalhavam em condições precárias. O próprio documento aponta que isso se atenua mais ainda no âmbito das creches, considerando o número significativo de profissionais leigos. É apontada a necessidade de investimentos na formação desses profissionais, sendo essa uma formação sólida.

A partir dessas informações destacadas pelo documento, podemos observar que a Educação Infantil, mesmo após a LDBEN (BRASIL, 1996), no ano em que o RCNEI (1998) foi publicado, ainda não contava com profissionais qualificados para a atuação em creches e pré-escolas, com ênfase nas creches. Isso evidencia ainda o caráter assistencialista das instituições de atendimento de crianças de 0-3 anos, e nos leva a reflexão e a questionamentos referentes ao modo como o cuidado/educação dessas crianças ocorriam e ainda ocorrem nas creches.

Ao longo do RCNEI (BRASIL, 1998) é apresentada a especificidade do cuidar e do educar na Educação Infantil e a relação entre essas práticas e o desenvolvimento infantil, porém, como isso se efetiva quando não há profissionais qualificados e com formação e conhecimentos específicos? Qual a concepção de cuidar/educar presente no documento considerando a ausência de formação específica para esses profissionais?

No volume II do RCNEI (BRASIL, 1998b) encontramos como título: “Formação pessoal e social”. Esse volume tem como eixo de trabalho experiências que favoreçam a

identidade e a autonomia da criança. Neste documento, as orientações para as creches e pré-escolas são divididas em duas partes, sendo a primeira para creches (0-3 anos) e a segunda para pré-escola (4-6 anos). Nesse texto, como nos debruçamos no cuidar/educar na creche, abordaremos apenas os aspectos referentes às orientações de 0-3 anos.

Pensando a concepção de cuidar/educar presente no volume II do documento, no item “Introdução” é destacada a importância das crianças terem confiança em si próprias, se sentirem aceitas, ouvidas, cuidadas, amadas, oferecendo, por meio dessas práticas, segurança para formação pessoal e social. O desenvolvimento da identidade e da autonomia é entendido como intimamente relacionado aos processos de socialização.

De acordo com o documento, na Educação Infantil, a autonomia é um dos principais objetivos a serem alcançados:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. (BRASIL, 1998b, p. 14).

Nesse contexto, entendendo a autonomia como princípio das ações educativas, destacamos a valorização das práticas de cuidar/educar. Práticas de cuidado/educação de qualidade devem promover a autonomia da criança, possibilitando com que essas tomem decisões, usufruam da gradativa independência para agir e participem do estabelecimento das regras. Pensando na relação cuidar/educar, autonomia e identidade, o documento enfatiza a importância da construção de vínculos.

No item “Processos de fusão e diferenciação”, a importância dos vínculos é novamente afirmada. O documento destaca que as experiências de frustração do bebê, quando se inserem em um ambiente de afeto e atenção, podem constituir-se como importantes fatores do desenvolvimento da criança. A partir dessa afirmação, podemos observar que o documento oferece pistas de como o cuidar/educar da criança deve ocorrer, considerando o afeto e a atenção.

O cuidado da criança é valorizado no documento a partir da compreensão de que por meio dessa prática a criança: “[...] percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo.” (BRASIL, 1998b, p. 15). Nessa perspectiva, encontramos a indissociabilidade entre o cuidar/educar, entendendo que por meio da prática de cuidado, a criança se educa. O RCNEI (BRASIL, 1998b) avança ainda ao apresentar o cuidado não apenas enquanto prática de higiene e

alimentação, mas considerando a dimensão afetiva que envolve esse fazer, reconhecendo as aprendizagens decorrentes desse, como citado no documento:

[...] aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, fato que lhes dá segurança e que contribui para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1998b, p.16).

O Referencial destaca a importância do cuidado com o conforto da criança, ou seja, com o sentir-se confortável, seja pela troca de roupa, banhos, toques, etc., atendendo a necessidade dessas e propiciando novas referências sobre corpo, sentimento e sexualidade (BRASIL, 1998b).

O cuidado, educação e dimensão afetiva perpassam por todo o volume II do documento. Este apresenta um item intitulado: “Construção de vínculos”, reafirmando a importância das relações estabelecidas entre as crianças e aqueles que cuidam, interagem e brincam com elas. O documento apresenta que ao cuidar, o adulto medeia os contatos da criança com o mundo, e atua com ela, de modo a organizar e interpretar o mundo. Essas relações estabelecidas com os outros, sejam seus pais, educadores, outros adultos ou crianças, promove o acesso a informações sobre o mundo e a cultura e também evidencia a capacidade do ser humano de estabelecer vínculos (BRASIL, 1998b).

Podemos observar a importância dada as práticas de cuidado nesse documento, ainda que esse não expresse o cuidar/educar de forma indissolúvel, mas sim integrada, como apresentamos anteriormente, é afirmada extrema importância para a prática de cuidado, pouco reconhecida e comentada pela legislação até então, concebendo essa enquanto fundamental para a constituição do humano e desenvolvimento infantil.

Outro aspecto inaugural e de destaque no volume II do Referencial, pensando nas orientações para a Educação Infantil, diz respeito ao item “Expressão da sexualidade”. O documento aponta que a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano, estendendo essa importância, mais uma vez, para o âmbito também do cuidado, considerando as sensações de prazer vivenciadas pela boca (mordida, alimentação, etc.), o controle de esfíncteres, concepções de limpo e sujo, exploração dos órgãos sexuais, busca por prazer, etc.

A necessidade do cuidar aparece também relacionada às aprendizagens da criança, no item “Aprendizagens”. O documento considera que a criança nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas e tem o desejo de estar em relação com as outras pessoas.

Assim, reconhece que essa aprende por meio dos vínculos que estabelecem com os outros. Ao destacarmos as práticas de cuidado enquanto momentos privilegiados de relação afetiva e de construção de vínculos entre adultos e crianças, compreendemos que são também momentos privilegiados para a aprendizagem.

Pensando na criança de 0-3 anos e nos objetivos da Educação Infantil, o Referencial aponta como dever da instituição ofertar um espaço de acolhimento, segurança e confiança para as crianças. Destaca que as crianças devem ser capazes de

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses. (BRASIL, 1998b, p. 27).

Esses objetivos demonstram que os fazerem na Educação Infantil, com foco na criança de 0-3 anos, são estabelecidos a partir das relações com o mundo e com o outro, pautando-se nas experiências com os outros e consigo mesmos, por meio do conhecimento de desejos, sensações, do próprio corpo, da relação com o outro e do brincar. Mais uma vez, nesse documento, podemos observar, ainda que não seja apresentado de maneira implícita, as concepções de cuidar/educar crianças de 0-3 anos.

No âmbito dos conteúdos a serem trabalhados com crianças de 0-3 anos, o documento destaca aspectos referentes às relações da criança com o mundo e com os outros, ao conhecimento e cuidado do corpo e sobre o brincar. O documento enfatiza a questão da autonomia da criança, principalmente no âmbito do cuidado com o corpo, como por exemplo, a alimentação, o desfralde, higiene das mãos, etc.

Isso é também reforçado nas orientações didáticas do documento, ao destacar que o adulto, na interação com a criança, lhe transmite informações, apresentando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos. A partir disso, mais uma vez, atentamos para as qualidades dessas relações estabelecidas entre adultos e crianças no âmbito da Educação Infantil, destacando a importância dessas relações também para o desenvolvimento da criança. Outro aspecto relevante é com relação ao âmbito das escolhas. O documento reconhece que os bebês, desde pequenos, já manifestam suas preferências, e

assim, dependem das ações dos adultos, que devem ser capazes de traduzir suas diferentes linguagens, a partir da escuta e dos vínculos relacionais.

Os vínculos relacionais aparecem novamente com ênfase no campo dos cuidados, considerando que o/a professor/a deve satisfazer as necessidades de alimentação, cuidado e descanso das crianças. O Referencial apresenta de forma exemplificada algumas dessas ações e orientações para os professores sobre os cuidados com as crianças, entre essas a higiene das mãos, orientações para o desfralde, alimentação, etc.

A retirada da fralda também é destacada como um momento importante na relação entre professor/a e criança, que envolve aspectos biológicos, afetivos, emocionais e sociais. Esse momento requer um olhar atento e uma escuta sensível do professor para com a criança, buscando atender suas necessidades de ir ao banheiro, etc. O RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 34) entende que “Adultos que são mais compreensivos e tolerantes com as necessidades das crianças proporcionam sentimentos positivos como confiança, auto-estima e segurança”, afirmando a importância da qualidade dessas relações, da segurança afetiva e a ajuda necessária para construção de habilidades e revelando a indissociabilidade entre a qualidade das práticas de cuidar/educar.

Isso é reafirmado nas orientações gerais para o professor:

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal (BRASIL, 1998b, p. 49).

As orientações apresentam a necessidade de que o cuidado ultrapasse o campo biológico e considere também as questões emocionais e cognitivas, próprias da espécie humana. Assim, o cuidar, nas instituições de Educação Infantil, deve objetivar o desenvolvimento integral da criança, por meio do atendimento das suas diferentes necessidades, sejam elas de afeto, alimentação, segurança, higiene, integridade corporal ou psíquica. Para isso, é destacado como necessário propiciar um ambiente confortável, seguro e com proteção, oportunizando com que a criança aprenda e tenha seu bem-estar garantido. Nessas orientações, no subitem “Organizando um ambiente de cuidados essenciais” são elencados alguns tópicos: Proteção; Alimentação; Cuidados com os dentes; Banho; Troca de fraldas; Sono e repouso. Há destaque para essas ações enquanto possibilidade de ampliação, por parte da criança, dos conhecimentos sobre os cuidados.

Nas orientações sobre alimentação presentes no documento, é destacado que o ato de alimentar proporciona conforto à criança, ao saciar a fome, prazer, ao estimular o paladar, e contribui para sua socialização, além de ser reconhecimento enquanto fonte de aprendizagens. Isso revela, que na concepção presente nesse Documento Oficial (BRASIL, 1998b), as práticas de cuidado vão para além de suprir as necessidades básicas das crianças, sendo indissociáveis do processo de educar e tornar-se humano.

No documento, o banho nas crianças que frequentam a creche é apontado como uma opção, caso a criança necessite, promovendo maior conforto e prevenção de assaduras. A concepção do educar/cuidar fica evidente no documento quando evidencia a necessidade de que essa atividade seja planejada, não atendendo apenas a necessidade de higiene, mas enquanto momento que promova o bem-estar e a experimentação de diferentes sensações. O mesmo é destacado sobre a troca de fraldas, apontando a importância do planejamento, considerando o contato individual e a atenção do adulto para com cada criança, afastando esse fazer de uma prática mecanizada, uma vez que orienta que “Enquanto executa os procedimentos de troca, é aconselhável que o professor observe e corresponda aos sorrisos, conversas, gestos e movimentos da criança.” (BRASIL, 1998b, p. 58).

As questões relacionadas ao sono, mais uma vez, afirmam a importância de considerar e respeitar a individualidade de cada criança, entendendo que cada uma possui ritmos e tempos diferentes, sendo fundamental que o professor ofereça oportunidades para que as crianças tenham suas necessidades atendidas.

Ao relatar sobre as atividades permanentes na Educação Infantil, esse documento apresenta as práticas de cuidado, entendendo que essas, quando ocorrem com respeito às crianças e as suas características individuais, são possibilidades educativas para a independência, autonomia e autoestima.

Fica nítido que o volume II do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) apresenta desdobramentos importantes sobre a concepção de cuidado e educação, valorizando o cuidar e colaborando para o seu entendimento enquanto uma prática fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0-3 anos, ainda que não seja apresentado o cuidar/educar de forma indissociável.

No volume III do RCNEI (BRASIL, 1998c) encontramos como título: “Conhecimento de mundo”. Esse volume enfoca a construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que essas estabelecem com o mundo. Esse volume (III), assim como o volume (II), é dividido em orientações para o trabalho com crianças de 0-3 anos e

crianças de 4-6 anos. Considerando o objeto de estudo do texto, cuidar/educar crianças de 0-3 anos, daremos foco as orientações para essa faixa etária.

Nesse volume, podemos observar que as questões relacionadas ao cuidar aparecem com menos frequência do que nos outros dois (I e II) volumes do Referencial. O sumário indica que o volume III pauta-se mais especificamente nas questões relacionadas a áreas de conhecimento específicas: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática. Destacamos também que considerando a quantidade de páginas em detrimento dos outros volumes: volume I – 101 páginas, volume II – 85 páginas, volume III – 253 páginas, o volume III do documento é aquele que apresenta a maior quantidade de páginas.

Pautando-se mais nas áreas de conhecimento específicos a serem desenvolvidos com as crianças, o cuidar pouco aparece, mas a relação entre cuidar/educar ainda é perceptível quando consideramos o “conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas” (BRASIL, 1998c, p. 177) enquanto um dos objetivos para o trabalho com crianças de 0-3 anos. Pensando nesse objetivo, o Referencial aponta como orientação didática questões relacionadas à saúde, como por exemplo, cuidado de si e formas de evitar acidentes, e destaca ainda que isso poderá ser trabalhado juntamente com os conteúdos propostos no volume II.

O volume III do documento não aprofunda a questão do cuidar/educar, se atentando mais aos campos relacionados à esfera dos conteúdos. Isso revela a cisão presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil entre as práticas de cuidado e de educação.

A divisão dos volumes deste documento nos chama atenção para a forma de sua organização, considerando que o volume I pauta-se mais na questão de afirmação da Educação Infantil e da necessidade de busca pela integração entre cuidar e educar. O volume II do documento discorre mais especificamente sobre as questões relacionadas ao cuidar e o brincar, com ênfase nas práticas de cuidado, como por exemplo, banho, alimentação, sono, etc., porém apresentando a relação entre essas práticas e o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O volume III do Referencial pauta-se mais nas questões educativas no âmbito da Educação Infantil, divididas em áreas de conhecimento.

Não podemos desconsiderar os avanços desse documento para o campo da Educação Infantil, principalmente no que tange ao reconhecimento da especificidade dessa etapa educativa, mas é importante que esse documento dispare algumas reflexões.

Sobre o RCNEI (BRASIL, 1998), Aquino e Vasconcellos (2011, p. 174) apontam que “A distribuição e organização em âmbitos de experiência seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação de conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada”.

Nesse sentido, Corrêa (2007) realiza crítica ao formato fragmentado e escolarizante desse documento, considerando que

Da forma como o documento apresenta as áreas do conhecimento, é possível supor, por exemplo, que o que se deseja é que os educadores orientem suas ações, mesmo com os bebês nas creches, para que estes já tenham acesso aos conhecimentos “sistematizados”. (CORRÊA, 2007, p. 27).

Ao pensarmos essa divisão, ainda que o documento aponte que se trata apenas de uma divisão didática, nos debruçamos a refletir sobre a divisão entre Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo. Onde se dá essa divisão no processo educativo de crianças? Quando a criança se forma enquanto humano, essa formação não perpassa também pelo conhecimento de mundo? O desenvolvimento da identidade e da autonomia não estão implicitamente relacionados com os conhecimentos de mundo?

Kuhlmann Jr. (2005) aponta que o documento apresenta polaridade entre assistencialismo e educação. Para esse autor o documento é visto enquanto dividido em dois aspectos, um voltado para o desenvolvimento da criança e outro para o desenvolvimento das aprendizagens específicas. Corroborando com essa ideia e considerando os pareceres emitidos sobre esse documento, Cerisara (2005, p. 33) aponta que

Um dos aspectos presente na maioria dos pareceres diz respeito ao quanto esta divisão em dois âmbitos da experiência, um com eixos de trabalho e outro com áreas, leva a dissociação e ao inevitável privilegiamento do âmbito cognitivo.

Na mesma direção dos nossos questionamentos, Kuhlmann Jr. (2005) nos convida a reflexão de que se a criança precisa de uma proposta integral, porque o RCNEI apresenta uma proposta compartimentada?

De acordo com o Parecer da ANPEd (1998) o RCNEI parece adotar uma concepção pedagógica mais rígida para a Educação Infantil, conforme uma concepção tradicional de ensino, levando, em alguns momentos da redação do texto, o/a leitor/a ao entendimento de que essa é uma etapa “preparatória” para o Ensino Fundamental, isso fica mais evidente quando nos atentamos para os termos presentes no documento, tais como, ensino, língua

escrita, língua oral, orientações didáticas, retrocedendo no reconhecimento da especificidade da Educação Infantil (ANPEd, 1998).

Na mesma direção do Parecer da ANPEd (1998), Cerisara (2005) aponta que

O aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para área a forma de trabalho do E.F, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não ensino.

Assim, colocamos em cena o questionamento realizado por Palhares e Martinez (2005, p. 7): “Terá conseguido o RCN infantil explicitar os pressupostos a respeito da concepção de criança, do educar, do cuidar e da aprendizagem?”

Após a publicação desse Documento Oficial, a **Resolução CNE/CEB n. 1/99** fixou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essa Resolução tem caráter mandatório e apresenta, entre tantos outros aspectos, a concepção de criança que deve fundamentar as práticas nas creches e pré-escolas.

Nessa Resolução é afirmado que as instituições de Educação Infantil, em suas propostas pedagógicas, devem promover práticas de educação e cuidado, em diferentes aspectos (físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/ linguísticos e sociais), a partir da compreensão da criança enquanto ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Nesse caminho, em 2001, ocorre a aprovação do **Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)**, com a Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Como uma das metas para a Educação Infantil, é proposto o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil (creches e pré-escolas). Objetivando atender a determinação legal do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 e a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que incluem a criança de 6 anos no ensino fundamental e a duração desse para 9 anos, em 2006, são publicados os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a)**. Esse documento apresenta sua relevância considerando o contexto da legislação e as conquistas para a Educação Infantil.

O documento é dividido em dois volumes. O volume I apresenta aspectos para definição de parâmetros de qualidade da Educação Infantil no Brasil, apontando a concepção de criança, pedagogia da Educação Infantil, a trajetória história do debate sobre qualidade, tendências identificadas em pesquisas recentes, os desdobramentos das legislações e

consensos e polêmicas envoltos no âmbito dessa Etapa Educativa (BRASIL, 2006a). O volume II discorre sobre as competências dos sistemas de ensino e da caracterização das instituições a partir dos preceitos legais e os parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, buscando estabelecer uma referência nacional (BRASIL, 2006a).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil destacam referências de qualidade, objetivando a promoção da igualdade de oportunidades educacionais que levem em conta as diferenças. Na apresentação do documento, redigida por Fernando Haddad, Ministro de Estado da Educação à época, é destacado que esse deve servir como referência para a organização e funcionamento do sistema de ensino, assim, mais uma vez enfatizamos a necessidade de um olhar atento para esse documento, para as orientações e fundamentos nele presentes.

O documento apresenta concepções sobre a criança e a pedagogia da Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito social e histórico, competente para interagir e produzir cultural (BRASIL, 2006a). A partir desse entendimento de criança, pensando na qualidade dos serviços educacionais a ela ofertados, é necessário atribuir papel a pedagogia da Educação Infantil. Assim, é apresentado que

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (BRASIL, 2006a).

Esse documento, ao pensar na pedagogia da Educação Infantil, destaca uma de suas especificidades, considerando a importância de reconhecer as necessidades das crianças pequenas e escutar as suas diferentes linguagens de maneira sensível, a partir de um olhar atento para a criança, para os seus desejos, necessidades e desenvolvimento. Considerando o/a profissional que atua nesta Etapa Educativa, o documento reforça a necessidade e a importância da formação, pensando no estudo das diferentes áreas de conhecimento, buscando qualidade nas práticas desenvolvidas.

O documento dá visibilidade para as relações educativas travadas na Educação Infantil, entendendo que a base dessas práticas, refere-se ao cuidar/educar de forma indissociável. Nesse documento, pela primeira vez, encontramos o termo cuidar/educar utilizados juntos, com o uso da barra e sem a separação com a letra “e”. Além de apresentados juntos, são acompanhados da palavra indissociável. Porém, em seguida, na

redação do texto encontramos o cuidar/educar apresentado de outro modo, indicando que as crianças “Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas” (BRASIL, 2006a, p.18), retomando o uso da vogal “e” e a separação dos termos, apresentados acima como indissociáveis. Isso pode servir de pista para pensarmos a confusão conceitual entre o cuidar/educar, confusão essa que se estende também para o âmbito redação do texto, da linguagem e da escrita, considerando que ora é apresentado de uma forma, ora apresentado de outra.

Considerando esses avanços e retrocessos no âmbito do cuidar/educar, o documento revela que na prática na Educação Infantil, principalmente no âmbito das creches, ainda predomina o atendimento as necessidades de higiene, alimentação e controle da criança, com caráter assistencialista. O documento reconhece a discrepância entre o acesso e a qualidade na Educação Infantil prescrito na legislação e o que ocorre no dia a dia da Educação Infantil, principalmente para a faixa etária de 0-3 anos.

No segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) são apresentadas as competências dos sistemas de ensino. Em nível federal, o documento destaca a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) com a garantia do cuidado e educação da criança de 0-6 anos (Educação Infantil). Nessa responsabilização do MEC, o cuidar e o educar são apresentados de forma cindidas e separados pela vogal “e”, não especificando que essas devem ser indissociáveis, como encontramos no volume I do documento.

Nas competências dos sistemas de ensino, em nível estadual, mais uma vez encontramos a responsabilização com a garantia do cuidado e educação da criança de 0-6 anos e a promoção da qualidade nas instituições de Educação Infantil em âmbito estadual. A questão da qualidade do cuidar e educar na Educação Infantil também é apresentada. O cuidado e a educação novamente são apresentados de forma separada. O que seria, para esse documento, no âmbito apresentado (cuidado e educação), qualidade?

Ainda nesse documento, sobre essa prática encontramos que:

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (BRASIL, 2006b, p. 28).

O documento retoma a questão da não hierarquização das práticas de cuidar e educar, apontada também no RCNEI (BRASIL, 1998b), mas não enfatiza e evidencia que essa hierarquização não deve ocorrer, considerando a indissociabilidade do cuidar/educar. Seria

necessário que o documento esclarecesse o motivo pelo qual essas práticas devem ser igualmente valorizadas, auxiliando na compreensão e entendimento dos/as profissionais que atuam do cuidar/educar enquanto práticas indissociáveis.

No item Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, tópico 2, presente no documento, é destacado que

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2006b).

Esse excerto do documento revela, ainda que apareça o cuidado e a educação de forma separada, a relação entre a proposta pedagógica e práticas de cuidado, levando ao entendimento de que as práticas de cuidado são pedagógicas e geram o educar e afastando esse fazer do campo assistencialista. Ao mesmo tempo, assim como apresentado no RCNEI (BRASIL, 1998b), o documento traz a necessidade de integração dos diferentes aspectos: físicos, emocionais, afetivos, etc. e em seguida, considera que a criança é um ser completo e indivisível. Recorrendo ao dicionário Michaelis (2008, p. 468), a palavra indivisível é apresentada enquanto: “Que não é divisível, que não se pode separar o dividir”. Mais uma vez o questionamento: Se a criança é um ser completo e indivisível, como eu posso integrar (juntar, completar, incorporar) coisas que são indivisíveis?

Nas orientações presentes no enunciado do documento acima citado, encontramos a necessidade de organização das atividades para as crianças, a promoção entre as diversas áreas do conhecimento e a intervenção do/a professor/a objetivando atender as necessidades das crianças. O cuidar/educar enquanto prática indissociável e fundamental para o desenvolvimento da criança é apresentado de forma pouco aprofundada no documento, não auxiliando na concepção mais sólida do que seria essa qualidade do cuidar/educar na Educação Infantil, primeiro porque, mesmo essa sendo apresentada enquanto prática indissociável no volume I do documento, depois ela é apresentada de forma cindida, segundo porque, o documento não avança na discussão e na construção do conceito enquanto prática indissociável.

No item Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, tópico 12, a questão do cuidado aparece novamente, entendendo como função da Educação Infantil promover o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança, devendo os/as

professores/as assegurar, entre outras coisas, o atendimento das necessidades de saúde da criança.

Ao longo desse documento o destaque é dado para o cuidar no âmbito biológico, como por exemplo nutrição, higiene, descanso, desconsiderando as necessidades emocionais e afetivas da criança, que não aparecem em nenhum momento do documento. Mesmo que em alguns momentos seja utilizado o termo indissociável para tratar sobre o educar/cuidar, ao longo de todo o documento encontramos a cisão entre esses, ora entendendo as práticas apenas como de cuidado, ora como apenas de educação, não as considerando de fato, como indissociáveis.

Ainda no ano de 2006, temos a publicação do Documento Oficial do MEC: **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006c)**. Esse documento contempla as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área da Educação Infantil.

Na introdução desse documento é apresentada a necessidade de uma política de inclusão, inserindo a educação no campo de direitos. Destaca que a educação destinada a crianças de 0-6 anos, ou seja, a Educação Infantil, em sua breve existência como direito, com a Constituição de 1988, vem conquistando afirmação social, prestígio e presença permanente no quadro educacional brasileiro (BRASIL, 2006c).

Ainda nessa parte do documento é reconhecida a importância dessa etapa educativa para a constituição do sujeito, concebida como direito da criança e como primeira etapa da educação básica. Observa-se que na introdução, esse documento retoma os documentos e legislações para a área.

Trazemos destaque para o trecho abaixo presente no documento:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (BRASIL, 2006c, p. 8).

Percebe-se que a Educação Infantil ainda não encontrou seu espaço definido, fluando entre ações assistencialista, compensatórias e escolarizantes, reafirmando a cisão entre cuidado e educação presente nas práticas e também no discurso.

Esse documento revela que a concepção de criança vem se modificando, a partir da emergência de uma nova concepção de criança como capaz, de estabelecer relações, sujeito de direitos e produtora de cultura. Afirma-se na redação desse documento que essa visão

contribuiu para definição de uma nova função para as práticas desenvolvidas com as crianças, nas palavras de BRASIL (2006c, p. 8)

Isso nos chama atenção considerando dois pontos. O primeiro, na redação apresenta-se que a Educação Infantil ainda perpassa por práticas ora assistencialistas, ora compensatórias e ora educacionais. Em seguida, afirma-se que há a definição de uma nova função para as práticas desenvolvidas com as crianças, que envolvem o educar e cuidar de forma indissociável. Essa colocação entra em contraposição com a ideia de que a Educação Infantil ainda não está bem definida, como deixa a entender quando é apresentado que essa etapa educativa, assume, ainda hoje, diferentes funções.

O segundo ponto que nos chama atenção diz respeito a redação do documento sobre o cuidar e educar. Trazemos mais uma vez a citação literal: “[...] envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar.” (BRASIL, 2006c, p. 8). Se esse aspecto (cuidar/educar) é indissociável, como pode ser ele dois? Mais uma vez, encontramos em um documento para essa etapa educativa a compreensão pouco clara e aprofundada acerca do cuidar/educar, apresentado na redação desse documento enquanto aspecto indissociável, porém, a forma da escrita revela que essa ainda não é a concepção sobre o conceito, deixando evidente mais a ideia de integração do que de indissociabilidade, considerando que são apresentados como dois aspectos, e que sendo dois, podem ser divididos. A partir dessa redação, entendemos o cuidado e a educação apresentados como algo integrado, ou seja, dois aspectos cindidos que necessitam ser integrados.

Observamos nesse documento uma confusão conceitual acerca do cuidar/educar. Ora encontramos o termo indissociável e ora o termo integração, o que reafirma o que expusemos acima.

Direcionando nosso olhar para as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, destacamos as seguintes:

A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.

A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. (BRASIL, 2006c, p. 17).

O cuidado e a educação são estabelecidos como responsabilidade do setor educacional, bem como a indissociabilidade desses fazeres. Nesse excerto, esses fazeres são apresentados como indissociáveis, diferentemente do que encontramos em outro excerto do documento. Como dissemos acima, a confusão conceitual acerca do cuidar/educar e dos

termos integrado e indissociável deixa lacunas para aprofundarmos e melhor compreendermos a compreensão presente nesse documento sobre o conceito, até mesmo pelo fato de o documento não apresentar de forma mais detalhada o entendimento sobre esse conceito.

Considerando os movimentos de conquistas e reconhecimentos no âmbito da Educação Infantil e as necessidades apresentadas até então da especificidade da creche, no ano de 2009 ocorre a publicação do Documento Oficial do MEC: **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a)**. Esse Documento Oficial foi publicado pela primeira vez no ano de 1995, no contexto de um projeto de formação de profissionais de creche.

Na apresentação, esse documento (BRASIL, 2009) aponta a relação entre o atendimento de qualidade na creche e as necessidades fundamentais das crianças. É enfatizado que essa publicação tem como objetivo principal a qualidade do cuidado e da educação na creche, entendendo que

Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente. (BRASIL, 2009a, p. 7).

Esse excerto revela que os padrões de qualidade, na concepção desse documento, estão fundamentados na perspectiva do respeito da dignidade e dos direitos da criança. Na primeira parte do documento, isso é exemplificado, a partir do item “Esta creche respeita a criança”, que apresenta, através dos 12 tópicos, os direitos fundamentais das crianças. Esses direitos transitam pelo campo do brincar, da atenção destinada à criança, do ambiente, do contato com a natureza, higiene, alimentação e saúde, proteção, afeto, amizade, da expressão de sentimento, movimento, desenvolvimento da identidade, curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.

Após a apresentação, em tópicos, dos 12 critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, em seguida, encontramos as especificações desses e com um olhar mais atento para esses direitos, é possível reconhecer a indissociabilidade do cuidar/educar nos direitos apresentados. Essas especificações contemplam questões relacionadas a forma como as ações dos adultos (professores/as) são realizadas, colocando em cena a atenção, carinho, organização, apoio, participação, etc. e

enfatizando a importância da disponibilidade desse/a profissional para dialogar e ouvir a criança, de forma sensível, bem como respeitar o ritmo de cada criança.

Isso é também reafirmado nos critérios que apresentam mais especificamente aspectos relacionados à saúde, como por exemplo, “Nossas crianças têm direito à higiene e a saúde” e “Nossas crianças têm direito a uma alimentação saudável”. As especificações presentes nesses tópicos revelam a importância dessas questões para a educação da criança e desenvolvimento, como quando apresentado:

Procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada.

Incentivamos as crianças maiorzinhas a se alimentarem sozinhas.

[...]

Procuramos manter uma horta, mesmo pequena, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras. (BRASIL, 2009a, p. 20).

O educar, por meio das atividades apresentadas, revela um educar para a vida, ou seja, um processo que não se esgota no ensinar e aprender determinados conteúdos específicos, revelando mais uma vez a identidade da Educação Infantil, que pauta-se na indissociabilidade do cuidar/educar, na construção da autonomia da criança, e conseqüentemente, no seu processo de tornar-se humano.

Na segunda parte do documento, intitulada “Política de creche respeita a criança”, são apresentados critérios para políticas e programas de creche. Esses perpassam pelo âmbito dos direitos das crianças, direitos esses bem próximos dos apresentados na primeira parte do documento, perpassando novamente por questões relacionadas à: brincadeira, organização do ambiente, alimentação, contato com a natureza, etc.

Nesses critérios, quando apresentado que a política de creche respeita os direitos fundamentais da criança, localizamos pela primeira vez, entre os critérios apresentados, a questão do cuidado e educação: “As creches têm por objetivo educar e cuidar de crianças até 6 anos de idade.” (BRASIL, 2009a, p. 32). O educar e cuidar, nesse documento, aparecem de forma cindida e não são acompanhados pela palavra “indissociável”, levando o/a leitor/a ao entendimento de que o objetivo da creche se desdobra em duas diferentes esferas, uma de cuidado e uma de educação.

No critério “A política da creche está comprometida com o bem-estar e desenvolvimento da criança”, é elencado “O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança.” (BRASIL, 2009a, p. 34). Nesse excerto, encontramos a educação e o cuidado, de

forma integrada. Ao utilizar o termo integrada, parte-se do entendimento de que esses são duas esferas distintas e que precisam ser integrada, juntadas, rompendo com o conceito de cuidar/educar enquanto indissociável.

Ao apresentar em seguida à promoção do bem-estar e do desenvolvimento da criança, por ter utilizado na primeira parte da frase o cuidado e educação como integrados, nos dá a impressão de que um está mais relacionado ao âmbito do bem-estar (cuidar) e o outro ao desenvolvimento da criança (educar). O modo como isso é apresentado pode nos parecer, a um primeiro olhar, algo simples, mas quando destinamos um olhar atento, percebemos que o conceito de cuidar/educar enquanto indissociável e como especificidade da Educação Infantil ainda não está consolidado.

Isso é reforçado a partir do outro critério apresentado: “As creches dispõem de um número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas.” (BRASIL, 2009a, p. 34). Nesse critério, mais uma vez, ao ser utilizado os termos cuidar e educar de forma cindida, nos dá a impressão de que existem profissionais que cuidam e outros profissionais que educam, evidenciando mais uma vez, ao menos a partir do entendimento no âmbito da escrita, a divisão entre essas práticas.

Quando apresentada a formação dos/as profissionais que atuam na creche, encontramos que essa deve conceber que a função desse/a profissional é o cuidar e educar de maneira integrada, assim, essa formação deve considerar as atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil. Mais uma vez, a necessidade de integrar, como se esses fossem aspectos desintegrados, separados. Se o documento apresenta essa concepção e destaca isso para a formação, questionamos: A partir dessa orientação presente no documento, como a formação de professores vem trabalhando com o cuidar/educar? De forma a reconhecer que são esferas separadas e que precisam ser integradas ou reconhecendo a especificidade e a indissociabilidade desse fazer na Educação Infantil?

Ainda no ano de 2009, temos a publicação dos **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b)**. Esse Documento Oficial

[...] objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho. (BRASIL, 2009b, p. 15).

A publicação é apontada como instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, indicando que as instituições encontrem seus caminhos nas práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

Pensando na qualidade de atendimento na Educação Infantil, o documento apresenta que “No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes.” (BRASIL, 2009b, p. 13).

O documento destaca ainda que os critérios de qualidade devem ser pensados considerando alguns aspectos importantes, como por exemplo: Os direitos humanos fundamentais, reconhecimentos na legislação; O reconhecimento da diferença (gênero, cultural, étnico-racial, religiosa, etc.); A fundamentação da qualidade na educação em valores sociais mais amplos; A legislação educacional brasileira; Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura infantil, o cuidar e educar a criança e a formação de profissionais. Destacamos o último item apresentado, que revela a importância do conceito do cuidar e educar a criança de forma coletiva para definição da qualidade.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) foram elaborados a partir de aspectos entendidos pelo documento enquanto fundamentais para essa Etapa Educativa e expressos em 7 dimensões dessa qualidade:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009b, p. 19-20).

Podemos observar que o cuidar/educar como indissociável não é elencado entre as 7 dimensões apresentadas, mas sim, aparece apenas a questão da promoção da saúde. O cuidar e educar aparecem quando é apresentado os aspectos segundo os quais os critérios devem ser pensados, porém não é retomado nesse momento.

Nas orientações para a avaliação, presentes no documento, é indicado que algumas questões se referem apenas a creche (0-3 anos) e outras apenas a pré-escolas (4-6 anos). Destacamos que nosso foco é captar as orientações para a Educação Infantil na creche (0-3 anos), considerando as questões elaboradas para essa faixa etária.

A avaliação proposta pelo documento é dividida a partir das 7 dimensões acima. Na dimensão⁵ “Multiplicidade de Experiências e Linguagens”, é apresentada a relação entre desenvolvimento infantil e autonomia e a importância do papel do/a professor/a que deve “atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo.” (BRASIL, 2009b, p. 40). Isso revela a importância da atenção e apoio destinados pelo/a professor/a à criança, reafirmando a relação entre as qualidades dessas práticas para o desenvolvimento infantil.

Nessa dimensão, no indicador “Crianças construindo sua autonomia”, a questão “2.1.1. As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)?” (BRASIL, 2009b, p. 41) reafirma a importância do apoio por parte do adulto responsável, considerando o desenvolvimento da autonomia pela realização dessas práticas de cuidados diários apresentadas.

No indicador “Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo” encontramos a indissociabilidade entre o cuidar/educar, ainda que o documento não evidencie isso de forma tão clara. Esse indicador engloba questões referentes a importância de os/as professores/as ensinarem as crianças a cuidarem de si mesma e do próprio corpo, a necessidade do atendimento das necessidades das crianças, com aceitação e acolhimento e uma questão destinada apenas as creches, considerando se a instituição considera o ritmo de cada criança para retirada das fraldas e controle dos esfínteres.

Nesse indicador, encontramos uma orientação de como devem ser atendidas as necessidades das crianças, considerando a aceitação e o acolhimento por parte do/a professor/a. Isso fica mais uma vez evidente quando apresentado a necessidade de respeito ao ritmo de cada criança para retirada das fraldas, oferecendo aos/as professores/as orientações básicas do que seriam práticas de cuidar/educar crianças de 0-3 anos.

Essas práticas de cuidar/educar de qualidade são novamente reveladas no indicador: Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. Esse indicador, no item que se refere apenas a bebês e crianças pequenas, questiona:

As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários? (BRASIL, 2009b, p. 43).

⁵ Trazemos alguns excertos do Documento (BRASIL, 2009b) para melhor entendimento do/a leitor/a.

Novamente, encontramos ênfase as questões relacionais (afetivas) presentes na interação entre professor/a e criança, reconhecendo a importância da conversa, olhar, etc., inclusive nos cuidados diários, entendendo que a forma como isso acontece é um indicador de qualidade da ação.

A ênfase as questões relacionais é retomada na dimensão “Interações”. Segundo o documento, as interações que ocorrem nas instituições de Educação Infantil devem ser formadoras, entendendo que “A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana.” (BRASIL, 2009b, p. 45) e evidenciando que essa Etapa Educativa não contempla apenas um momento destinado para o educar, mas que esse perpassa todos os demais fazeres da vida cotidiana, estabelecendo que “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional.” (BRASIL, 2009b, p. 45).

Considerando essas interações humanas positivas e enriquecedoras, o documento evidencia a necessidade de intervenção e combate a práticas que desrespeitem a criança, como por exemplo: castigo, beliscão, tapas, colocar a criança no cantinho pra pensar, gritos, manifestação de raiva em relação ao cocô e xixi, etc., afirmando novamente a qualidade das relações e ações estabelecidas pelo/a professor/a com a criança.

Isso é reafirmado nos indicadores de qualidade que se referem ao respeito com a criança, como: “Respeito ao ritmo das crianças” e “Respeito a identidade, desejos e interesses das crianças” que consideram a importância do atendimento das necessidades das crianças, como por exemplo, ao sono, ir ao banheiro, beber água, carregar os bebês no colo, propiciando acolhimento, interação e afetividade e também o reconhecimento das necessidades e interesses, por meio do choro, olhar, corpo etc., evidenciando a importância da interação, afetividade e do acolhimento na relação entre professor/a e criança, para uma Educação Infantil de qualidade e nos oferecendo orientações que evidenciam que a base das práticas com crianças de 0-3 anos está fundamentada na esfera relacional, por meio de um cuidar/educar de qualidade.

Na dimensão 4, intitulada “Promoção da saúde”, encontramos que os aspectos relacionados a saúde são muito importantes nas instituições de Educação Infantil, considerando que assegurar a prevenção de acidentes, cuidados de higiene e alimentação, é fundamental para o bom desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009b).

No indicador relacionado a alimentação, são apresentadas indicações que revelam a importância do educar para essa prática, ou seja, do educar para a alimentação, como por exemplo a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos, dando maior visibilidade e importância para esse fazer, não apenas no âmbito biológico, mas no âmbito do processo de desenvolvimento da criança.

Ao longo desse documento, fica perceptível ao leitor que as 7 dimensões apresentadas, mesmo que não seja tratado claramente no documento e nem localizado no mesmo o cuidar/educar de forma indissociável, ainda assim apresentam concepções importantes sobre esse fazer na Educação Infantil, considerando a importância das relações estabelecidas entre o/a professor/a e as crianças e destacando isso como indicador de qualidade, assim como o respeito a criança e o atendimento de suas necessidades.

Após a publicação dos Indicadores (BRASIL, 2009b), em 2010, temos a publicação do Documento Oficial do Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)**. Esse documento é originário da Resolução CNE/CEB n. 5/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e representa uma revisão da Resolução CNE/CEB n. 1/1999, que como citamos anteriormente, fixou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Como aponta Barbosa et al. (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) foram elaboradas a partir da escuta de educadores, pesquisadores e professores universitários, buscando, por meio desse documento, representar o acúmulo de conhecimentos construídos no campo da Educação Infantil nos últimos anos e com a necessidade de estruturar e organizar as ações educativas para o trabalho com crianças.

Nesse documento, encontramos as definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. A Educação Infantil é entendida como primeira etapa da Educação Básica. É enfatizada a questão do distanciamento entre Educação Infantil e espaço doméstico e também apontado à obrigatoriedade do Estado garantir a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Nessa definição, ao enfatizar o caráter não doméstico dessa Etapa Educativa, o documento nos direciona para o entendimento de que no âmbito dessa instituição ocorrem processos diferenciados daqueles do âmbito doméstico, reconhecendo e afirmando a questão da especificidade e singularidade desse espaço, ainda que não seja apresentada a questão do cuidar/educar de forma indissociável. O documento atenta ainda para a questão da qualidade na Educação Infantil, porém, nessa definição, não apresenta o

que seria a qualidade. Entendemos que o termo “qualidade” nesse documento está associado com a qualidade apresentada no documento “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a).

A criança, assim como a compreensão apresentada nos outros documentos oficiais do MEC, é entendida enquanto sujeito histórico e de direitos. É dada importância para as interações, relações e práticas cotidianas das quais as crianças participam, considerando as suas linguagens próprias, como o brincar, a fantasia, experimentação, etc., compreendendo essa enquanto produtora de cultura.

Oliveira (2010) ao analisar esse documento aponta que a criança é compreendida como centro do planejamento curricular e considerada como sujeito histórico e de direitos. Essa é compreendida como ativa, singular e capaz de atribuir sentidos às suas experiências, de modo que não apenas se apropria da cultura, mas a constrói.

O currículo é considerado enquanto um conjunto de práticas que busquem articulação entre os conhecimentos (experiências e saberes) da criança e os conhecimentos construídos historicamente, objetivando o desenvolvimento integral da criança.

Na definição da Proposta Pedagógica, pela primeira vez nesse documento, localizamos as palavras cuidado e educação:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. (BRASIL, 2010, p. 13).

Ao definir os objetivos da Proposta Pedagógica, o documento apresenta a definição das metas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, compreendendo que nessa instituição as crianças devem ser cuidadas e educadas, porém não apresenta uma perspectiva mais ampla do conceito.

No item “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” (BRASIL, 2010, p. 19), pela primeira vez encontramos o cuidado como indissociável do processo educativo: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;” A questão do cuidar/educar como indissociável é apresentada, porém essa apresentação não é realizada de forma mais aprofundada e explicativa, não colaborando de fato para construção do conceito de cuidar/educar nessa Etapa Educativa.

Ao apresentar as “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”, é entendido que essas devem ter como eixo as interações e brincadeira. Entre as experiências descritas no documento que devem ser garantidas por essas práticas, destacamos a primeira:

Garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2010, p. 25).

Compreendemos que a promoção do conhecimento de si e do mundo se dá por meio das práticas de cuidar/educar, entendendo que quando eu cuido da criança, considerando a qualidade dessa prática, eu estou a educando para esse conhecimento, ampliando suas experiências. Esse fazer de qualidade requer o respeito aos ritmos e desejos da criança, de modo que, a maneira como eu cuido da criança é indissociável da maneira como eu a educo.

Os outros tópicos apresentados nesse item “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” também revelam a íntima e indissociável relação entre o cuidar/educar na Educação Infantil, como por exemplo, o desenvolvimento da autonomia da criança, o incentivo a curiosidade e a exploração, a biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra, o não desperdício dos recursos naturais, etc. Para percebermos isso, é necessário aprofundamento do conceito de cuidar/educar e um olhar de forma atenta para esse aspecto, pois o documento apresenta esse conceito de forma implícita, requerendo de quem faz sua leitura, um conhecimento prévio sobre o conceito.

Nesse documento é evidenciado que a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, entre os tópicos apresentados, destacamos: “As especificidades da ação pedagógica com os bebês.” (BRASIL, 2010, p. 31). A especificidade da Educação Infantil em creches é reconhecida ao pensar uma proposta específica para a ação pedagógica com os bebês, porém, no documento, é enfatizado que isso ainda está em fase de elaboração, não sendo ainda contemplado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

No ano de 2013 temos a publicação do Documento Oficial: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013)**. Na apresentação desse documento, redigida pelo Ministro da Educação, à época, Aloísio Mercadante, é entendido que: “[...] estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4). Considerando que conforme

previsto, esse documento é responsável pela orientação, organização, articulação, desenvolvimento e avaliação, é indispensável um olhar para ele quando buscamos a compreensão dos fazeres na Educação Infantil.

Esse documento é dividido em etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos). Em relação à Educação Infantil, essa é apresentada no documento em sua especificidade em dois momentos, primeiramente no item Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando apresentada as etapas da Educação Básica e em um segundo momento, no item Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando que no ano de 2010 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e nesse documento encontramos uma revisão das mesmas.

Ao apresentar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica o documento retoma o objetivo dessa etapa educativa, considerando o desenvolvimento integral da criança de 0-5 anos. Para esse desenvolvimento é entendido que

[...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p. 36).

Fazemos destaque para esse documento quando o mesmo apresenta a importância das crianças se sentirem acolhidas, amparadas e respeitadas, considerando a individualidade, liberdade, etc. É enfatizada a questão da atenção intensiva dos profissionais para com as crianças, no desenvolvimento das atividades. Esse documento revela a importância de práticas de cuidar/educar de qualidade para essa etapa educativa, que devem proporcionar o acolhimento, amparo, respeito, atenção intensa.

O documento salienta ainda que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve assumir o cuidado e a educação. Os termos “cuidado” “educação” são apresentados nesse documento separados pela vogal “e”, dando o entendimento ao/a leitor/a

de que a Educação Infantil deve assumir dois fazeres distintos, de uma lado o cuidado e de outro a educação.

Caminhando para o item que contempla a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” encontramos a trajetória da Educação Infantil no Brasil, perpassando pela Legislação e documentos oficiais e a reafirmação de que no país vem ocorrendo um processo intenso de revisão das concepções sobre essa Etapa Educativa, principalmente no que diz respeito a educação de crianças de 0-3 anos em creches.

Nesse documento, ainda encontramos fortemente o cuidar/educar como algo cindido e que precisa ser integrado pelo/a profissional de Educação Infantil, porém, como em outros documentos já apresentados, é focalizada a importância das relações desenvolvidas entre professor/a e criança, considerando a manifestação de emoções, afetividade, sociabilidade, etc. revelando, a partir de uma leitura mais atenta, que os fazeres e práticas na Educação Infantil se fundamentam nas relações humanas, sendo imprescindível para o desenvolvimento da criança a maneira como essas relações são desenvolvidas, ou seja, os fazeres nessa Etapa Educativa requerem práticas de cuidar/educar de qualidade.

O documento entende que por meio desses fazeres, como por exemplo, contação de histórias, brincadeiras, etc., o/a professor/a de Educação Infantil amplia sua capacidade de compreender e responder as iniciativas das crianças, com escuta atenta e sensível não apenas as verbalizações, mas aos diferentes meios de comunicação das crianças pequenas.

Localizamos nesse documento, como objetivos e condições para a organização curricular, a condição de que “1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.” (BRASIL, 2013, p. 88). Pela primeira vez, em um Documento Oficial, encontramos uma explicação mais detalhada sobre o cuidar/educar como indissociáveis e como fazer que não pode ser fragmentado, conforme apresentado a partir do excerto abaixo:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos

culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2013, p. 88-89).

Esse documento entende que as práticas de cuidado/educação que ocorrem de maneira indissociável possibilitam a criança viver experiências e compreender o mundo a partir da totalidade de sentidos, rompendo com a separação entre cuidar e educar, corpo e mente, e apresentado que a construção do conhecimento se dá a partir da íntima relação entre corpo e mente, expressão corporal e verbal, experimentação e elaboração conceitual. Reconhece que na Educação Infantil, as práticas direcionadas para a higiene da criança, possibilitam que a crianças aproprie-se da cultura, da promoção de saúde, estabeleça relações com o corpo e consigo mesma, por isso, a importância dessas práticas terem uma intencionalidade (chamando a atenção para indissociação entre o cuidar/educar), devendo ser planejadas.

O documento apresenta o termo “educar cuidando” e enfatiza que esse requer o acolhimento, a segurança aliados a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. Assim é importante ofertar as crianças condições de exploração e a construção de sentidos pessoais e coletivos.

Essas Diretrizes (BRASIL, 2013) mais uma vez chamam a atenção para as relações estabelecidas entre professor/a e criança, entendendo que “Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.” (BRASIL, 2013, p. 89).

Podemos observar, nesse Documento Oficial (BRASIL, 2013) alguns avanços na concepção sobre o cuidar/educar na Educação Infantil, apresentando, pela primeira vez em relação aos Documentos Oficiais estudados a partir desse texto, uma compreensão mais elaborada sobre o cuidar/educar de forma indissociável e apresentando a partir de considerações e exemplos como isso se dá, considerando a questão do banho, alimentação e a apropriação da criança pequena dos cuidados com o corpo, consigo mesma, de práticas de saúde e da cultura na qual está inserida.

O Documento Oficial mais recente que temos publicado e que contempla o âmbito da Educação Infantil é a **Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a)**. Esse documento é proveniente da Resolução CNE/ CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas de ensino.

De acordo com Campo e Barbosa (2015) esse documento, no âmbito da Educação Infantil, tem como objetivo operacionalizar as diretrizes curriculares e construir orientações a partir das quais o professor possa desenvolver sua prática, respeitando os direitos da criança e as diversas dimensões da infância.

Na apresentação do documento, redigida pelo Ministro da Educação, à época, Mendonça Filha, é destacado que “A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito.” (BRASIL, 2018a, p. 5).

Complementando o excerto acima, na introdução do documento localizamos que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018a, p. 7).

A BNCC (BRASIL, 2018a) está organizada de modo a apresentar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada Etapa Educativa⁶, destacando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento.

A partir do nosso interesse pelo cuidar/educar na creche (0-3 anos), olharemos para esse Documento Oficial, nos dedicamos a abordagem dessa temática, com ênfase nessa faixa etária. O documento apresenta uma divisão das etapas educativas, assim, no âmbito da Educação Infantil, encontramos também a divisão de acordo com as faixas etárias, abordando: Bebês (0-1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Desse modo, focalizaremos nas normativas do documento voltadas para os bebês e crianças bem pequenas.

Segundo Campos e Barbosa (2015) no âmbito da Educação Infantil a defesa desse documento pauta-se

[...] na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359)

A BNCC (BRASIL, 2018a) apresenta uma contextualização da Educação Infantil e destaca que nas últimas décadas, nessa Etapa Educativa, vem se consolidando a concepção que vincula cuidar e educar. Observemos o excerto presente nesse documento: “Nas últimas

⁶ A versão disponível contempla Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.” (BRASIL, 2018a, p. 34).

É apresentado o cuidar e educar como algo vinculado, assim, recorremos ao dicionário Michaelles (2008) para compreensão do significado da palavra vínculo. O dicionário apresenta a palavra como “1 Tudo o que ata, liga ou aperta. 2. Atadura, nó, liame.” (MICHAELLES, 2008). Do mesmo modo, recorremos ao dicionário para compreender a palavra indissociável. A palavra é entendida enquanto “Que não pode ser dissociado, separado; inseparável [...]”.

A redação da BNCC (BRASIL, 2018a) apresenta primeiramente a vinculação entre educar e educar, entendendo esses como separados e que devem ser vinculados, ou seja, atados, ligados. Em seguida, apresenta o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Isso nos gera o questionamento: Se são indissociáveis, ou seja, inseparáveis, porque está se consolidando uma concepção que os vincula, ou seja, que os liga, ata? Deixando evidente que o conceito de cuidar/educar, mesmo com os avanços na Educação Infantil, ainda apresenta lacunas conceituais, podendo gerar dificuldades de compreensão por parte dos profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

No documento é apresentada a importância da intencionalidade das práticas educativas na Educação Infantil, uma vez que ao assumirmos a crianças enquanto sujeito ativo, que constrói conhecimentos e se apropria dos conhecimentos já sistematizados, por meio das interações com o outro e com o mundo, não devemos conceber essas aprendizagens enquanto um processo natural ou espontâneo. O documento enfatiza que

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018a, p. 37).

Esse trecho do documento nos revela a importância da intencionalidade, organização e planejamento, por parte do educador, das experiências ofertadas as crianças. Ao trazer experiências como: conhecimento de si e do outro, compreender as relações com a natureza, com a cultura e a produção científica, e traduzir essas experiências enquanto práticas de cuidados pessoais (e também outras práticas), revela a indissociação entre o cuidar/educar,

afastando o cuidar de bebês e crianças pequenas em creches apenas enquanto algo assistencialista e avançando para a necessidade de intencionalidade e planejamento desse fazer, entendendo que a partir dessas práticas são promovidas experiências importantes e fundamentais para essa faixa etária.

A BNCC (BRASIL, 2018a) retoma as interações e brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e destaca que de acordo com esses eixos, devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo esses: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esse documento está fundamentado nas experiências que devem ser oferecidas, preparadas e efetivadas com as crianças, afim de garantir os direitos de aprendizagem. Assim, são estabelecidos cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018a, p. 25).

No campo de experiência “O eu, o outro e o nós” é enfatizada a importância das relações estabelecidas entre as crianças e também entre as crianças e os adultos, considerando que por meio dessas, as crianças constroem seus modos de agir, sentir e pensar. Esse campo de experiência traz destaque para as práticas de cuidado pessoal, entendendo que por meio dessas “[...] as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.” (BRASIL, 2018a, p. 38). É dada visibilidade para as práticas de cuidado pessoal, estabelecendo a indissociabilidade entre essas e os processos educativos dela decorrentes (autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade, interdependência).

Isso é representado também por meio de alguns objetivos, para bebês (0-1 ano e 6 meses), inscritos nesse campo de experiência, que destacamos do documento (BRASIL, 2018a, p. 43) para melhor compreensão do/a leitor/a: “Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.”; “Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.”; “Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.”

Dentre os objetivos para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), considerando o foco no cuidar/educar, destacamos⁷: “Demonstrar atitudes de

⁷ A presença de alguns dos objetivos do texto não caracteriza a valorização destes em detrimento dos demais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esses foram destacados, pois consideramos que exemplificam melhor o cuidar/educar na Educação Infantil, uma vez que apresentam de forma explícita as práticas de cuidado do corpo.

cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.”; “Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.” (BRASIL, 2018a, p. 43).

Esses objetivos expressam a importância do cuidar/educar na Educação Infantil. Entendendo que momentos destinados ao cuidado pessoal, como por exemplo, troca de fraldas, alimentação, sono, etc., são momentos privilegiados para desenvolvimento desses objetivos, revelando mais uma vez os processos educativos decorrentes desses fazeres e a indissociabilidade entre o cuidar/educar.

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” aponta que desde cedo as crianças exploram o mundo por meio do corpo, assim, na Educação Infantil, o corpo da criança ganha centralidade, considerando que “[...] ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.” (BRASIL, 2018a, p. 39). A redação do texto destaca que o cuidado físico da criança deve ser orientado para a emancipação e liberdade e apresenta em seguida a importância da promoção de oportunidades para que as crianças possam “[...] explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo [...]” (BRASIL, 2018a, p. 39).

Esse excerto retoma o que o documento apresentou anteriormente, sobre a necessidade da intencionalidade, assim, de forma intencional, o/a educador/a deve promover oportunidade de experiência corporais para as crianças.

Para exemplificar isso, destacamos os objetivos, deste campo de experiência, destinados aos bebês (0-1 ano e 6 meses), presentes na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 45): “Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos”; “ Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar”.

Nos objetivos para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses) destacamos: “Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras”; “Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.” (BRASIL, 2018a, p. 45).

Observamos que por meio do corpo a criança estabelece formas de comunicação sobre suas necessidades, desejos e emoções. O relacionamento, quando estabelecido por meio de vínculos afetivos, entre adulto e criança, possibilita a expressão das necessidades da criança, emoções, sentimentos, etc. e mais uma vez destacamos que os momentos

relacionados ao cuidado da criança, são momentos privilegiados para isso, considerando que é esse momento oportuniza ao adulto dedicar atenção intensa e individual para a criança.

Isso se intensifica com o seu desenvolvimento da criança, como podemos observar nos objetivos para as crianças pequenas, que avançam para o cuidado de si e na independência no cuidado do seu corpo, revelando que esse fazer promove o tornar-se humano.

A elaboração desse Documento Oficial, no cenário brasileiro, gerou diversos embates, críticas e controvérsias. Entre esses destaca-se a forma como o mesmo foi construído, considerando o privilégio dos conhecimentos dos especialistas e a subalternização do diálogo com as comunidades escolares (ANPEd, 2017).

Outro aspecto que gerou controvérsias diz respeito ao termo currículo. Segundo Barbosa et al. (2016), quando olhamos para esse Documento Oficial, o termo currículo, considerando o campo da Educação Infantil, por si só, já levanta dúvidas, uma vez que esse termo pode ser compreendido como uma sequência de conteúdos a serem transmitidos de forma rígida.

Autores como Pereira (2020) apontam que isso pode gerar o distanciamento das diferenças individuais entre as crianças, as instituições de Educação Infantil e os diversos contextos brasileiros, entendendo que ao se propor tais objetivos evidencia-se a suposição de que todas as crianças têm as mesmas condições de aprendizagem e que os contextos sociais não se relacionam a essas condições, desconsiderando as diferentes realidades de nosso país (PEREIRA, 2020).

Entende-se que

Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada “campo” de experiência, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-os do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças (PEREIRA, 2020, p. 83).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) tem sido em nosso país um Documento que vem gerando reflexões e pesquisas entre os especialistas da área, além de formações para os profissionais que atuam nas diferentes etapas educativas contempladas nesse.

Autores como Barbosa et al. (2016) nos chamam atenção de que esse Documento Oficial não deve ser interpretado como uma barreira entre professores e crianças, de modo

que impeça a escuta. É preciso olhar para esse documento e para as concepções nele expressa afim de compreender que esse se pauta no respeito aos ritmos e saberes das crianças e que são esses que devem mobilizar o adulto a pensar a prática pedagógica, a partir do acolhimentos dos bebês e crianças bem pequenas.

Ainda no ano de 2018, temos uma nova publicação dos **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018b)**. Esse apresenta uma atualização da versão de 2006, com as inovações que a legislação posterior a esse trouxe, para que as instituições que ofertam a Educação Infantil tenham parâmetros para implementação das Políticas de Educação Infantil que estejam coerentes com a legislação vigente.

Nesse Documento Oficial (BRASIL, 2018b) é reafirmada a necessidade de fortalecimento da garantia de efetivação da qualidade do atendimento educacional voltado para a Educação Infantil. Esse Documento é dividido em 8 áreas focais, sendo essas: Área focal 1: Gestão dos sistemas e redes de ensino; Área focal 2: Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; Área focal 3: Gestão das instituições de Educação Infantil; Área focal 4: Currículos, interações e práticas pedagógicas; Área focal 5: Interação com a família e a comunidade; Área focal 6: Intersetorialidade; Área focal 7: Espaços, materiais e mobiliários; Área focal 8: Infraestrutura.

Considerando o nosso foco nessa seção, nos atentaremos as seguintes áreas focais: Área focal 3: Gestão das instituições de Educação Infantil e Área focal 4: Currículos, interações e práticas pedagógicas.

Iniciamos pela área focal 3: Gestão das instituições de Educação Infantil. Nessa área focal encontramos a necessidade da garantia de práticas comprometidas com as crianças e suas famílias, entendendo que essas se caracterizam pela ética do cuidado e da educação. Com foco no cuidar/educar, aspecto que direcionamos o nosso olhar nessa seção, nos remetemos ao princípio 3.5 “Promoção da saúde, bem-estar e nutrição” dessa área focal (3).

Esse princípio é descrito como:

Princípio: A saúde, a nutrição e o bem-estar são condições indispensáveis ao desenvolvimento infantil e perpassam as práticas da Educação Infantil, exigindo relação de cooperação e corresponsabilidade da gestão e dos profissionais com as famílias e outros setores da sociedade. (BRASIL, 2018b, p. 45).

Percebe-se, por esse princípio, a indissociabilidade entre cuidado/educação, considerando que essas práticas (saúde, nutrição e bem-estar) são indispensáveis para que a criança se desenvolva de forma saudável e integral.

Nos parâmetros destinados aos Profissionais da Instituição de Educação Infantil encontramos a necessidade de garantir um ambiente seguro e o bem-estar da criança, assim como a importância de garantir a participação ativa e a autonomia dessas nos momentos de alimentação e cuidado, devendo esses serem fonte de prazer e aprendizado (BRASIL, 2018b). Assim, é revelada a indissociabilidade entre o cuidar/educar, mesmo que esse termo não seja apresentado de forma direta, os parâmetros revelam que os momentos de alimentação e cuidado – provavelmente corporal – se constituem como educativos.

Caminhando por esse mesmo entendimento, na área focal 4: Currículos, interações e práticas pedagógicas encontramos como centro as atividades, experiências, interações e os relacionamentos que a criança vivencia, entendendo que esses devem ser o foco de atenção de das práticas pedagógicas (BRASIL, 2018b).

O Documento apresenta uma concepção de criança como ativa e participante da construção de seu aprendizado, devendo essas serem reconhecidas em suas individualidades, diferenças, preferências e singularidades. Sobre o cuidado e educação, o Documento apresenta que devem ser realizadas ações complementares. Nesse Documento, mesmo considerando a atualidade desse, essas ações são tratadas como complementares e não como indissociáveis. Esse termo nos pode dar a ideia de que essas são duas ações separadas e que precisam ser unidas.

Na sequência, nesse Documento, é apresentada a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar. O Documento enfatiza que em todos os fazeres da Educação Infantil é preciso ficar expresso essa indissociabilidade.

Essa área focal de número 4 “Currículos, interações e práticas pedagógicas” é dividida em princípios, sendo esses: 4.1: Campos de Experiências: multiplicidade de experiências e linguagens; 4.2: Qualidade das Interações; 4.3: Intencionalidade Pedagógica; 4.4: Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças.

No princípio “4.2: Qualidade das Interações”, encontramos a seguinte descrição: “Princípio: As interações de qualidade que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem quando os adultos são fisicamente e emocionalmente presentes, ouvintes interessados e mediadores da experiência da criança.” (BRASIL, 2018b).

Esse entendimento evidencia a importância das relações estabelecidas entre as crianças que frequentam a instituição e os adultos responsáveis (educadores) evidenciando os aspectos físicos e emocionais, de modo que deixa evidente que não basta que o adulto esteja fisicamente presente, mas requer o envolvimento afetivo com a criança. Além disso, é apresentada a necessidade da escuta e da mediação.

Encontramos ainda, no princípio 4.2.6 (BRASIL, 2018b), a necessidade de assegurar que as crianças sejam atendidas em suas necessidades de proteção e a importância da atenção especial durante o período de acolhimento, transições e momentos peculiares da vida. Isso revela, mais uma vez, a preocupação desse Documento Oficial com as relações que são estabelecidas entre adultos (educadores) e crianças e a necessidade do olhar individual, escuta e atendimento das necessidades de cada uma das crianças que frequentam a instituição de Educação Infantil.

A importância da escuta é apresentada também no princípio 4.2.8 (BRASIL, 2018b), evidenciando a necessidade de que os educadores adotem uma postura efetiva de escuta das crianças e predisposição para entenderem como essas pensam, o que expressam e o que necessitam.

No princípio 4.2.22 (BRASIL, 2018b) é apresentada a importância de assegurar as crianças que frequentam a Educação Infantil a tranquilidade, segurança e conforto. Entendemos que, como já apontado por esse Documento Oficial no item 4.2.8, isso ocorre quando é efetivada a postura de escuta, buscando reconhecer e atender as necessidades individuais de cada uma das crianças, envolvidas em práticas de cuidado/educação.

Observamos que os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018b) apresentam poucas vezes as terminologias cuidado e educação ou cuidar e educar, porém, esse Documento evidencia a necessidade das relações estabelecidas entre crianças e adultos (educadores) nas instituições de Educação Infantil, bem como a necessidade da escuta, reconhecimento e atendimento das necessidades das crianças. Fica evidente ainda nesse Documento que práticas de cuidado (alimentação e cuidados corporais) de qualidade possibilitam a ação ativa da criança, a autonomia, o bem-estar e a aprendizagem.

Encerrando o nosso caminho pela legislação brasileira e pelos Documentos Oficiais do Ministério da Educação (MEC) e o modo como esses são apresentados nos revela que as políticas públicas formuladas para a Educação Infantil garantem o direito da criança e da

família à educação e também definem os critérios e metas para funcionamentos e metas para expansão de atendimento (AQUINO, 2009).

Sobre isso, conforme destaca Assis (2007), a Educação Infantil tem sido campo de discussões, estudos e políticas que buscam contribuir para garantia e melhoria do atendimento oferecido, de modo que, como observamos ao longo desse texto.

Várias iniciativas no âmbito das políticas públicas têm resultado na elaboração de uma série de documentos que o Ministério da Educação tem publicado com a finalidade de possibilitar que todas as creches, pré-escolas e instituições afins tenham bases teóricas e orientações práticas para promover o desenvolvimento integral da criança numa perspectiva que a conceba como sujeito de direitos e que reconheça a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assim como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. (ASSIS, 2009, p. 62).

Apesar disso, com um olhar mais criterioso para a legislação e para os Documentos Oficiais, detectamos que mesmo com a garantia do direito e a definição dos critérios e metas para funcionamento, a Educação Infantil ainda caminha para ter o seu espaço e suas funções e ações claramente definidas. Isso é reafirmado em pesquisa realizada por Campos et al. (2011) que evidencia que a qualidade ainda é um desafio para o campo da Educação Infantil e para a oferta à todas as crianças da Educação que essas têm direito.

Mesmo sendo reconhecida por esses como primeira Etapa da Educação Básica, sua singularidade e a indissociabilidade entre o cuidar/educar ainda não são definidos e efetivados com qualidade em muitas instituições. Observamos que algumas legislações e Documentos Oficiais apresentam lacunas na compreensão do conceito de cuidar/educar, o que pode gerar por parte dos educadores que atuam com bebês e crianças bem pequenas incoerências e controvérsias na compreensão do conceito de cuidar/educar e lacunas em relação aos fazeres e práticas na Educação Infantil. Isso revela que, conforme aponta Silva (2015), que para além de definições formais acerca da Educação Infantil, é imprescindível compreensão mais ampla da educação da criança na perspectiva do direito.

Não podemos negar que ocorreram avanços nessa trajetória, considerando que a Educação Infantil foi estabelecida enquanto direito da criança há mais de 30 anos, pela Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988) e enquanto primeira Etapa da Educação básica há 24 anos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e que o primeiro Documento Oficial que temos para essa Etapa Educativa é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os mais recente, até o momento de escrita desse texto são a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2018a) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018b), ao longo desses mais de 30 anos, avançamos na concepção de Educação Infantil, cuidado/educação, criança e infância, porém a qualidade ainda apresenta lacunas e controvérsias (BARBOSA et al., 2016) assim como a definição do conceito de cuidar/educar.

1.2 Educação Infantil e conhecimento científico: o que nos revela o campo teórico sobre o cuidar/educar?

A limitação dos discursos sobre as crianças – principalmente quando falamos na criança que frequenta a creche (0-3 anos) – representa uma das principais fragilidades das políticas para a infância, como nos revelou o item 1.1. Fortunati (2009, p. 35) acrescenta que “A isso se une também a debilidade e a fragilidade da imagem pública e social da infância e do profissional da educação.” Isso ocorre pela pobreza das atribuições destinadas as crianças pela cultura adulta e também pela fragilidade teórica e prática como os adultos assumem a responsabilidade com a educação das crianças pequenas (FORTUNATI, 2009).

Dourado (2017) apoiando essa compreensão apresenta que estamos em um momento oportuno para agir e convocar aqueles que trabalham nos espaços educativos para a defesa da infância pautada no diálogo e do reconhecimento do quanto temos a aprender com a criança. A partir dessa consideração, com esse texto buscamos aprofundar conhecimentos sobre as crianças e o cuidar/educar na primeiríssima infância, sob um enfoque de renovação das formas pelas quais os adultos – professores - responsabilizam-se pelas crianças.

Destarte, entendemos como oportuno apresentarmos aportes teóricos que compreendem a Educação Infantil a partir das relações humanas e que consideram a participação e o protagonismo infantil e a criança em sua condição humana, como sujeitos de emoções, movimentos e interações. Nos ancoramos na ideia de Educação Infantil dotada de princípios ético, estético e político, com o reconhecimento da criança como agente de mudança e transformação, buscando com elas estabelecer relações de confiança para a construção de sua autonomia, indo na contramão da negligência, da indiferença e do conformismo muitas vezes destinados a essa etapa (DOURADO, 2017).

Embasados por esse entendimento, delimitamos nossas escolhas teóricas entendendo que essas “[...] refletem diretamente o nosso conceito sobre as potencialidades e sobre os direitos das crianças [...]” (RINALDI, 2002, p. 75) e que a vida da criança é organizada de

acordo com a maneira como se entende as possibilidades de desenvolvimento que a essa dispõe e as expectativas formuladas, de modo que

Se pensam que o bebê não tem ainda suas capacidades para ver e ouvir formadas, procuram deixá-lo protegido de estímulos. Se, ao contrário, acreditam que tais capacidades são formadas a partir do nascimento, procuram colocá-lo em lugares onde possa gradativamente ver, manipular objetos e acompanhar sons produzidos ao seu redor. Caso acreditem que a criança de 2, 3, 4 ou 5 anos deva ser posta apenas para brincar com carrinhos ou bonecas, correr e andar de velocípede, os pais descuidam de contar-lhe histórias e de apresentar-lhe livros ilustrados para que os examine. Com isso as crianças têm diferentes oportunidades de formar suas funções psicológicas. (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Entre os aportes teóricos que fundamentam esse texto destacamos a pedagogia italiana, em Reggio Emilia, com Loris Malaguzzi, pedagogo, e a abordagem Pikler, do Instituto Lóczy, com Emmi Pikler, pediatra húngara. Elencamos essas produções enquanto nosso fio condutor considerando que essas direcionam seus olhares para o vínculo, creditando a criança com direitos (LINO, 2007; RINALDI, 2016) e compreendendo a sua competência a partir de uma escuta “[...] afetuosa, atenta, respeitosa, e solidária com as estratégias e os modos de pensar das crianças” (DAHLBERG; MOSS, 2017, p. 11), transformando a ação pedagógica em uma atividade compartilhada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Por meio dessa, se prevê o diálogo atento, cuidadoso e respeitoso, uma comunicação conectada com todos os sentidos e que ultrapassa a fala (DOURADO, 2017). Entende-se ainda, nessa perspectiva, a escola como ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida (DOURADO, 2017).

Esses referenciais apresentam ainda sua relevância considerando as contribuições significativas para a especificidade da ação pedagógica com bebês. As produções que direcionam seus olhares a partir desses referenciais nos revelam a necessidade de superar a velha concepção de criança enquanto passiva, incapaz, frágil, com ausência de comunicação (SOUZA; MELLO, 2018).

Bem sabemos que historicamente criou-se essa concepção, desconsiderando a criança, principalmente a pequenininha, enquanto capazes de se relacionarem, de aprenderem e de participarem. Estabeleceu-se um entendimento segundo o qual a criança pequena e principalmente o bebê foram vistos como muito pequenos – imaturos – para aprender, e portanto, incapazes de tal feito até que alcançassem um nível desejável de desenvolvimento (MELLO, 2017).

Segundo Falk (2011) ainda enfrentamos concepções e práticas fortemente marcadas por preconceitos contra a criança pequena. Vivenciamos a persistência de um modo de fazer Educação para as crianças que ignora seu direito de ser vista como competente e de ter espaço de participação. Martins Filho e Delgado (2016) evidenciam que as crianças pequeninhas têm sido identificadas com base na fragilidade, incerteza e dependência. Esses autores nos chamam atenção ao fato de que os bebês, desde a sua chegada ao mundo, são pensados em relação ao que lhes faltas.

Ao desconsiderar a criança pequena, desconsidera-se também suas necessidades de desenvolvimento e interesses no planejamento e na organização dos tempos e espaços, sua participação na relação adulto e criança, bem como suas maneiras de comunicar-se (SILVA, 2018). Como aponta Buitoni (2006) o adulto não percebe os olhos da criança, ou o que o corpo dela está lhe dizendo.

Nesse mesmo sentido, Oliveira-Formosinho (2002) destaca que isso ocorre considerando a dependência da criança em relação ao adulto para suas rotinas de cuidado, ou seja, um ser dependente dos outros para a satisfação de suas necessidades, porém que desde cedo fala com suas cem linguagens, de modo que faz-se necessário reconhecermos essa vulnerabilidade e ao mesmo tempo suas competências que se manifestam desde cedo, como por exemplo, por meio da comunicação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Para Silva (2018) essa compreensão de criança construída historicamente revela a concepção assistencialista ainda fortemente presente nas instituições de Educação Infantil, principalmente no âmbito da creche, que atende crianças pequeninhas, com idade de 0 a 3 anos, destinando a essas práticas com foco na alimentação e higiene, entendendo esse período de vida enquanto uma espera pelo desenvolvimento, ou seja, compreende essa criança como um vir a ser, considerando que esses, na condição de bebês, por vezes, ainda são vistos como seres incapazes de interações (SILVA, 2018).

Cairuga, Castro e Costa (2015) apontam que a especificidade do atendimento a crianças de 0-3 anos requer do professor uma nova concepção de infância, considerando que essa concepção condiciona o enfoque do trabalho desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil (MELLO, 2017).

Destarte, os referencias teóricos escolhidos para composição desse texto, nos auxiliam na busca da superação dessa velha concepção de criança – e principalmente de bebê, considerando que no imaginário social, quanto menor a criança, menos ativa e mais incapaz – alheios à vida que acontece ao seu redor.

Frente aos novos conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento humano, faz-se necessário rever essa concepção de criança e de Educação Infantil. Falk (2010b, p. 26) aponta que na abordagem Pikler

A criança é considerada e tratada, desde o começo, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida cujas necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento.

A partir de Reggio Emilia, o bebê é concebido enquanto potente desde o seu nascimento, que lê o mundo e o interpreta, busca formas de comunicar suas necessidades, descobre o mundo ao seu redor e aos poucos vai construindo suas relações com o seu entorno (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Em Reggio Emilia encontramos uma imagem de criança baseada na compreensão de que todas elas são inteligentes e atribuem significados ao mundo, em um processo de construção de conhecimento, identidade e valores (DAHLBERG; MOSS, 2017).

Reafirmamos assim, a partir dos referenciais teóricos indicados, nossa concepção de criança “[...] como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (LINO, 2007, p. 99).

Como evidencia Fochi (2018, p. 9) ao contrário do que muitos pensam:

[...] os bebês, desde a sua chegada à cena humana, respondem e agem de acordo com o seu entorno. Não são apenas sujeitos reativos, mas ativos também. Eles possuem iniciativa, exploram o seu próprio corpo e, a partir desse modo particular de exploração, constroem um *ethos* investigativo para compreender o mundo a sua volta. Os bebês sentem, gostam, não gostam e interpelam a cultura. (*Grifo do autor*).

Corroborando com essa concepção, acrescentasse o entendimento de criança enquanto alguém que experimenta o mundo, portadora de curiosidade, desejos e que tem grande capacidade de comunicar-se, reconhecida como pessoa, um sujeito na vida, compreendida enquanto composta de vida e não só de necessidades (RINALDI, 2002).

Ao compreendermos a criança como sujeito de direitos, é preciso lhe dar também o direito de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade (DAHLBERG; MOSS, 2017). Posto isso, nessa perspectiva “[...] a criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na comunicação, em centenas de linguagens.” (RINALDI, 2002, p. 77).

Silva (2018) destaca que o bebê possui seu próprio tempo e seus próprios modos de vivenciar as situações, constantemente mostra seus interesses, necessidades, curiosidades,

aquilo que gostam ou não gostam, independente das propostas dos adultos. Essas manifestações ocorrem por meio de diferentes linguagens, como o choro, sorriso, balbucios, olhar, expressão facial, etc., manifestações essas que precisam e devem ser conhecidas pelos adultos, principalmente por aqueles que se comprometem a cuidar/educar crianças pequenininhas. Sobre isso Souza e Mello (2018, p. 212) destacam que “o bebê não comunica com palavras suas necessidades, mas as comunica com o choro, com o olhar, com o corpo”.

Essa concepção requer assumir uma nova e diferente ação frente às crianças, ação de tratá-las como sujeitos e envolvê-las em tudo que lhes diz respeito (SILVA, 2018). Salienta-se a necessidade de reconhecimento da criança em sua condição humana, como sujeito de emoções, movimentos, interações (FALK, 2011). Para isso é fundamental reconhecermos que a criança, mesmo com a ausência de fala, tem algo a nos dizer.

Ostetto (2008) aponta que os adultos estão habituados a linguagem falada, assim, encontram muita dificuldade para compreender outras formas de comunicação, que no caso das crianças pequenininhas, são manifestas por meio de olhares, toques, gestos, choros, sorrisos.

Um adulto atento e comprometido é capaz de perceber e identificar que as crianças nos dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala, por meio de outras linguagens, linguagens essas que exigem a sensibilidade e escuta do adulto (GANDINI; GOLDHABER, 2002). Como destaca Silva (2018, p. 28) é fundamental “[...] um olhar que procura estabelecer um diálogo com a criança e com o seu desenvolvimento”.

Segundo Zanata e Correa (2017) quando se considera essas outras formas de diálogo com a criança pequena essa passa a ser vista de outra forma, ou seja, como ator social e potente e que demonstra a sua potência por meio de suas ações cotidianas. Para isso é fundamental que o educador desenvolva um olhar atento, minucioso e escuta sensível a tudo que a criança está fazendo (ZANATA; CORREA, 2017).

Observa-se assim a importância das relações estabelecidas entre as crianças pequenininhas e os professores, entendendo a relevância da comunicação real entre esses, de modo que ao realizar uma escuta atenta e sensível da criança o professor pode conhecer suas necessidades, atendê-las e satisfazê-las.

Isso nos remete ao conceito de escuta, presente na pedagogia italiana de Reggio Emilia, que ilumina nosso olhar para as diferentes formas de se comunicar da criança pequenininha – suas cem linguagens – possibilitando melhor conhecê-las e compreendê-las.

Cairuga, Castro e Costa (2015) evidenciam que a criança, mesmo pequeninha, expressa-se de diferentes formas, sendo portadoras de inúmeras capacidades e habilidades.

Oliveira (2010) confirma essa afirmação ao enfatizar que os bebês modulam seus meios de expressão para obter o atendimento de suas necessidades, sejam essas fisiológicas, afetivas ou cognitivas. Escutar, nessa compreensão, implica ouvir, não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2016).

Segundo Lino (2007, p. 110):

A escuta, como verbo activo, significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros. Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças.

Mesmo com a ausência de fala, desde muito cedo, as crianças apresentam competência para escutar e serem escutadas (LINO, 2007). Para Rinaldi (2016) a escuta inicia-se desde a chegada da criança a cena humana, “Desde o início, as crianças demonstram que têm uma voz, que sabem como escutar e querem que os outros lhes deem ouvidos.” (RINALDI, 2016, p. 238).

Pautando-se na pedagogia da escuta, Dahlberg e Moss (2017) apontam que essa constitui-se em uma escuta de pensamento que se edifica a partir da receptividade e da hospitalidade ao outro, sendo uma abertura a diferença desse outro e para a vinda dele. Procura-se escutar o outro em sua própria posição e experiência. Tem seu embasamento em uma perspectiva que trata o outro – adulto ou criança – de forma séria e respeitosa, em um esforço de extrair sentido daquilo que é dito (DAHLBERG; MOSS, 2017).

Assim, por meio da escuta, que ocorre a partir da linguagem – em suas diferentes formas – vislumbra-se a possibilidade de interação com a criança que chega à cena humana. Sob essa lente, a escuta é reconhecida enquanto direito da criança, devendo ser respeitada por todos que com ela interagem – em especial o professor de Educação Infantil – entendendo que esse adulto que se disponibiliza a interagir com a criança, tem como função apoiar o desenvolvimento das múltiplas formas de linguagem e de escuta (LINO, 2007), de modo a

Escutar as meninas e meninos pequenos e entendê-los quando ainda não se expressam por meio da palavra. Saber responder aos seus pedidos na medida adequada, dando prioridade a acolher as iniciativas da criança ao invés de satisfazer a vontade do adulto na relação mútua. (ÔDNA, 2010, p. 12).

Nessa relação de reciprocidade entre criança e adulto, por meio da fala e dos gestos do adulto, o bebê se insere na cultura e dela vai se apropriando, aprendendo a comunicar-se (SOARES, 2017). Savater (1999) ampara essa compreensão ao destacar que o bebê nasce humano, mas só chega a sê-lo plenamente quando os outros o contagiam com a sua humanidade, de modo que a possibilidade de ser humano só se efetiva nessa relação, ou seja, com os semelhantes. Assim, é por meio da educação e da convivência com os outros, que se dá por meio da comunicação entre semelhantes, que nos tornamos humanos efetivamente (SAVATER, 1999).

Silva (2017) acrescenta ainda que a linguagem do adulto, ou seja, a comunicação entre semelhantes – adulto e criança -, não se limita a linguagem verbal, mas engloba o tom de voz, gestos, olhares, movimentos, por isso, faz-se necessário que esses sejam coerentes com aquilo que dizem e manifestam, para promover o desenvolvimento expressivo da criança e suas interações interpessoais.

Essa aprendizagem ocorre a partir dos modos como essas pessoas interpretam os meios da criança de comunicar-se, relatando os momentos de atendimento as necessidades básicas, como troca de fraldas, alimentação e banho como situações privilegiadas para a comunicação entre adulto e criança (FALK, 2010b). Destaca-se assim a necessidade de o professor oportunizar a criança pequeninha formas de comunicar-se e de escutarem. Esses, de forma dedicada, devem apoiar as crianças na expressão de seus pensamentos, sentimentos e visão de mundo (RINALDI, 2002).

Gandini e Goldhaber (2002) nos chama atenção para a importância de que os professores escutem as crianças desde o início, para além da linguagem verbal, considerando que a Educação Infantil, com ênfase na creche, recebe crianças que ainda não desenvolveram essa linguagem por completo. As cem linguagens da criança, apresentada em Reggio Emilia, ganha destaque nesse sentido. Faz-se necessário um olhar atento e observador para as diferentes formas de comunicar-se da criança pequeninha, através de suas diferentes linguagens, ilustradas em gestos, expressões faciais, choro, curiosidade, etc. (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

Por meio da escuta, que requer observação, conhecimento, vínculo, sensibilidade, atenção individual, identifica-se as necessidades, capacidades e interesses das crianças, o que possibilitará ao professor oferecer apoio necessário e atender as necessidades físicas e emocionais (LINO, 2007).

Disponibilizar-se a escutar as crianças significa estar plenamente atento a elas (EDWARDS, 2016), para ser capaz de entender seus desejos, capacidades, disponibilidades e necessidades (GANDINI; GOLDBERGER, 2002). Com a observação atenta e cuidadosa o adulto – professor – encontra formas efetivas de enxergá-las e conhecê-las, podendo, por meio dessa observação e da escuta sensível, respeitá-las por aquilo que querem dizer (GANDINI; GOLDBERGER, 2002).

A escuta solidifica-se a partir das relações humanas, ou seja, na compreensão de que a criança pequeninha se constrói enquanto humano a partir das relações que estabelece com o outro, adultos e crianças, com quem interage na família, comunidade, escola (LINO, 2007).

Concretiza-se a partir do respeito a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que conquistam experiências ricas em um mundo de relações positivas e desafiadoras, permeado pela afetividade, de modo a investir nas relações que se desenrolam do contato entre crianças da mesma idade, de outras idades, crianças e adultos, escola e família (ZANATA; CORREA, 2017), ou seja, em ambiente de afeto, proteção e cuidado, compreendendo que é por meio das relações de confiança que a criança desenvolve uma autonomia criativa (DOURADO, 2017).

Falk (2010b) aponta que para as crianças que vivem com suas famílias, os aspectos acima citados estão assegurados, de forma espontânea, inclusive se essa criança frequenta outros espaços para além do meio familiar. Esse ambiente de afeto, proteção e cuidado são entendidos como necessários e fundamentais para o estabelecimento da vida e das primeiras relações e portanto, para o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo que as necessidades que o indivíduo apresenta ao nascer, considerando as necessidades físicas, sociais e emocionais, são resolvidas por meio da relação com o outro que lhe dispensa atenção (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

É por meio dessa relação, com outros humanos, que a criança que chega ao mundo se desenvolve. Essa se estabelece enquanto o início da constituição dos vínculos afetivos e possibilita a criança o sentimento de segurança, proteção, tranquilidade e bem-estar. Essas relações, que possibilitam o estabelecimento de vínculos afetivos, permitem que as crianças tenham segurança para explorar o mundo em que está envolvida, bem como iniciar outras relações (FALK, 2010b).

Evidencia-se assim a importância de um adulto conhecedor da necessidade de afeto, atenção e empatia das crianças, de modo a compreender as suas diferentes linguagens e

conhecer suas potencialidades e habilidades, tornando-se alguém atento ao que as crianças estão nos mostrando, de modo a desenvolver sensibilidade em suas ações cotidianas e a escuta atenta a todas as formas de linguagens expressas pelos bebês (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015; ZANATTA; CORREA, 2017).

Nessa perspectiva, a escola, com ênfase na Educação Infantil, se constitui “[...] como lugar que é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações.” (LINO, 2007, p. 103). A interação adulto-criança assume um importante papel, de modo que o bem-estar e a escuta são aspectos fundamentais nessas relações (LINO, 2007).

Pensando nas relações estabelecidas com o bebê nas creches, Oliveira (2010) esclarece que o professor é o parceiro da criança que se encontra em processo de desenvolvimento. Atribui a esse a função de

[...] ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento. (OLIVEIRA, 2010, p. 207).

Esse reconhecimento redireciona nosso olhar para as práticas de cuidar/educar que se desenrolam no seio da Educação Infantil, com a compreensão de que “O vínculo afetivo com o adulto é fundamental para o desenvolvimento pleno e o momento dos cuidados o mais propício para que ele aconteça.” (SOARES, 2017, p. 17).

A afirmação de que a criança, desde o seu nascimento, é potente e ativa e a necessidade do relacionamento afetivo entre criança e adulto que se responsabiliza por ela nos revela que meras práticas de cuidado pautadas apenas nos aspectos biológicos são insuficientes para promover o processo de humanização, considerando que como evidencia Oliveira (2010), o estabelecimento de uma relação afetiva entre o bebê e as pessoas em seu entorno são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Nesse cenário, as práticas de cuidado na Educação Infantil vão para além de suprir as necessidades biológicas das crianças de 0 a 3 anos, considerando a complexidade do processo de crescimento e desenvolvimento humano (OLIVEIRA et al., 2014b). As práticas de cuidado, a partir da abordagem Pikler, são reconhecidas como momento para um encontro privilegiado entre adulto e criança, momento em que o vínculo afetivo pode ser estabelecido e aprofundado (SOARES, 2017).

Pauta-se em uma compreensão de que as atividades pessoais dos bebês, tais como alimentação, descanso e higiene, são momentos importantes e de grande aprendizagem para esse que é recém chegado ao mundo (FOCHI et al., 2017).

Corroborando com essa ideia, Fochi (2018) apresenta que nessa Etapa Educativa as tarefas não se realizam de forma mecânica e não se preocupa apenas com o quanto a criança comeu ou evacuou. O cuidar de crianças pequenininhas não ocorre apenas considerando as questões biológicas e as necessidades dessa faixa etária ser cuidada por adultos, mas ocorre em um processo de preocupar-se com o outro humano (OLIVEIRA et al., 2014b).

A complexidade do nosso processo de crescimento e desenvolvimento humano, particularmente na infância, exige que sejam observadas todas as dimensões que o integram, quais sejam: biológica, emocional, cognitiva e sociocultural, e a apropriação pela criança das atitudes e procedimentos ligados ao cuidado que estão presentes em seu entorno. (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 251).

Tomando como referência Falk (2010b), entende-se que as boas práticas de cuidado, ou seja, práticas de qualidade, fornecem a garantia de que as necessidades das crianças sejam satisfeitas, bem como lhes proporciona o sentimento de segurança e confiança, que se relacionam as experiências positivas vivenciadas na relação adulto e criança. Chama-se atenção para a necessidade de gestos amorosos e carinhosos e da calma e paciência com a qual se cuida do bebê (FOCHI et al., 2017).

Essas práticas, para além de suprir as necessidades de sono, fome e higiene, possibilitam as crianças relações afetivas, sensações de conforto, bem estar, proteção e participação ativa, de modo que essas, em parceria com os adultos que lhes cuidam, vivenciam nesse processo modos privilegiados de interação humana, social e cultural, como o reconhecimento de suas necessidades pelos adultos, comunicação pela troca de olhares, toque, expressão facial e também a apropriação dos costumes e práticas culturais, entendendo que o cuidar de nós mesmos, do ambiente e dos outros são habilidades aprendidas na cultura, por meio das relações humanas (OLIVEIRA et al., 2014b).

Sob essa lente, o vínculo afetivo ganha papel primordial na constituição do sujeito e para práticas de cuidado/educação de qualidade, sendo esse um dos principais norteadores da abordagem Pikler, de modo a consolidar a segurança afetiva da criança sobre a base de um relacionamento pessoal caloroso e terno (FALK, 2010b). Essa autora apresenta a segurança afetiva enquanto:

Estabelecimento e manutenção de relações interpessoais estáveis, contínuas, íntimas e calorosas entre a criança e um número restrito de adultos bem conhecidos e uma relação afetiva privilegiada, autêntica, de um caráter específico, profissional, com uma pessoa (cuja forma e conteúdo são particulares dentro do âmbito institucional). O respeito e o apoio indireto à sua atividade livre, espontânea, fruto da sua própria iniciativa, assim como o respeito ao ritmo individual de seu desenvolvimento (FALK, 2010a, p. 27).

Para essa autora o vínculo e o interesse do adulto pela criança lhe proporciona segurança. Soares (2017) aponta que o vínculo de confiança e de segurança afetiva é a base para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que se expressa com competência, uma vez que foi escutado pelo adulto em suas necessidades.

Para o estabelecimento do vínculo Soares (2017) destaca como fundamental que essas práticas apresentem regularidade de tempo e espaço e que as tarefas cotidianas sejam realizadas com atenção e dedicação. Assim, esse deve se constituir de forma estável e proporcionar uma relação privilegiada com um adulto permanente, entendendo-o como condição fundamental da “[...] saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância.” (FALK, 2010b, p. 20).

Ainda segundo essa autora, tudo que acontece com a criança pequeninha se baseia no marco de um relacionamento, na troca real entre ela e outro ser humano e nesse processo, a criança, toma consciência da pessoa que se ocupa dela – pai, mãe, professor – e de si mesma e só então se torna consciente da sua individualidade e identidade pessoal.

Essas relações são imprescindíveis para que a criança suporte as frustrações que ocorrem em seu processo de crescimento para o amadurecimento de sua personalidade (FALK, 2010b). O adulto, nesse entendimento, se torna fundamental, considerando que a criança “Precisa dele para poder construir seu sistema de valores sobre a sociedade, seus padrões de julgamento, suas regras de comportamento, assim como seu sistema de proibições.” (FALK, 2010b, p. 20).

Essa autora compreende que a saúde mental é resultado dos cuidados constantes dispensados as crianças, que no contexto da família, são proporcionados principalmente pela figura materna, que permite a continuidade do desenvolvimento afetivo, uma vez que é a mãe quem se ocupa do filho, dispensando a ele os cuidados que lhe devem ser proporcionados. Ela se identifica com o bebê e mais adianta, consegue compreendê-lo e se adapta as suas necessidades (FALK, 2010b).

Envoltos desse olhar e ainda com atenção na relação adulto e criança e na qualidade dessas relações, nos remetemos ao contexto da Educação Infantil. O professor é o adulto que

passa grande parte do dia com essas crianças – muitas ficam nessas instituições desde os primeiros meses de vida e ao longo de todo o dia. É fundamental que seja proporcionado para a criança um ambiente de acolhimento, que a ajude a encontrar segurança e bem-estar.

Faz-se necessário que os adultos, professores, estabeleçam com elas relações permanentes e constantes, sendo referências que lhes ajudem a estabilizar-se, a ter confiança, a desenvolver-se e que tenham consciência que a ausência dessas relações estáveis, que se caracterizam muitas vezes pelas mudanças frequentes de pessoas que se responsabilizam pela criança e os cuidados despersonalizados são responsáveis, em primeiro lugar, por carências afetivas, atraso intelectual e transtornos posteriores na personalidade dos pequenos (FALK, 2010a).

Para garantir a estabilidade da presença do adulto se faz necessário organizar e planejar com muito cuidado todos os elementos da situação da qual a criança participa, considerando a troca afetiva, o carinho, os materiais necessários, etc. (FORTUNATI, 2009). Segundo esse autor, o educador deve constituir-se enquanto uma presença tranquilizadora e ininterrupta. A continuidade e a estabilidade dão a criança a possibilidade de sentir-se bem, por meio da segurança afetiva que lhe permite estar aberta ao mundo exterior (FALK, 2010b).

Citamos um excerto de Falk (2010b p. 24) para melhor compreensão do/a leitor/a do termo “cuidado despersonalizado” utilizado pela autora:

Se durante os cuidados, os gestos do adulto não são suaves e cheios de ternura, mas indiferentes, rápidos e funcionais, se não passam para a criança um sentimento de segurança, todos os conhecimentos e toda a destreza profissional não poderão evitar que a criança viva esse contato com desgrado, os cuidados não representarão para ela uma fonte de prazer, mas de angústia e insegurança.

Contribuindo para esse entendimento, Tardos (2010) aponta que as experiências desagradáveis perturbam a criança e provocam ansiedade e desconfiança, de modo que

Um gesto brusco, ou inesperado, pode ser, por exemplo, desagradável para o bebê. O recém-nascido estremece ao ser tocado de forma inesperada. Tentar acessar as diferentes partes do seu corpo com movimentos bruscos e fortes demais é, para o bebê, fonte de sensações desagradáveis. (TARDOS, 2010, p. 63-64).

Quando isso ocorre, os momentos de cuidado não são vivenciados pela criança como fonte de alegria, mas sim como uma experiência desagradável, a qual ela deverá suportar.

Isso evidencia, como aponta Tardos (2010), que o bem-estar da criança depende, antes de mais nada, do adulto.

Essa autora nos chama a atenção para a maneira como isso ocorre quando existe uma coletividade de crianças, como por exemplo, as instituições de Educação Infantil, em que o professor não se encarrega do cuidado/educação de apenas uma criança, mas sim de todo um grupo, tornando-se uma tarefa difícil (HEVESI, 2011). Considerando as necessidades das crianças, como troca de fraldas, banho, alimentação, sono, brincadeira, essas situações ocorrem de forma repetitiva, nesses espaços. Esses movimentos, por serem práticas que se repetem com frequência, acabam se tornando rápidos, curtos e mecânicos, o que representa um grande perigo, uma vez que podem impedir que a criança se prepare adequadamente para a ação ou que participe da ação e estabeleça relações com o adulto. Para melhor compreensão do/a leitor/a, apresentamos o exemplo trazido por Soares (2017) sobre o momento de alimentação:

Não é possível dar atenção necessária para a construção do vínculo afetivo quando o adulto alimenta várias crianças ao mesmo tempo, pois sua atenção dispersa-se e seu foco volta-se à execução da tarefa, ao invés de zelar pela presença intensa e dedicada a cada uma. [...] Por esse motivo, ao invés de distrair a criança para colocar a comida em sua boca, é mais interessante chamar sua atenção para o que está acontecendo naquele momento, para que o ato de comer seja um encontro prazeroso. (SOARES, 2017, p. 25).

Fortunati (2009) atenta que essas situações de atenção pessoal, ou seja, essas práticas de cuidado, estão vinculadas a satisfação das necessidades fisiológicas das crianças, como as acima citadas. No entanto, segundo esse autor, esse momento não pode se caracterizar pelo anonimato e mecanização. Esse momento contempla a dimensão social, caracterizada pela relação individualizada com o educador, respeitando os diferentes níveis de autonomia e competência da criança.

Outro aspecto de destaque referente ao cuidado diz respeito a participação das crianças no cuidado com o seu próprio corpo (FOCHI et al., 2017; HEVESI, 2010). Para que a criança pequena possa participar e cooperar nos diferentes momentos de cuidado é necessário tempo, pois ela não pode se preparar para movimentos que acontecem de forma muito rápida e se torna incapaz de responder a esses (TARDOS, 2010). Em suas palavras “Qualquer operação executada com rapidez torna completamente supérfluo o movimento da criança pequena.” (TARDOS, 2010, p. 68).

Além disso, Fortunati (2009) evidencia que evitar que a pressa se apodere desses momentos cotidianos propicia com que cada criança possa amadurecer a sua autonomia, de modo a proporcionar a elas tempo e oportunidades de tentar de novo, bem como emprestar a elas gestos que ainda não são capazes. Assim, “O educador tem que dispor de tempo suficiente para que o bebê aproveite bem a experiência, desfrutando de cada gesto de cuidado que receber.” (SOARES, 2017).

Atenta-se ainda ao fato de que quando esses movimentos são realizadas de forma rápida e mecânica, a relação entre adulto e criança é defasada e outras formas de relação são excluídas, principalmente a troca de olhares (TARDOS, 2010). Assim, o grau de participação da criança no cuidado com o seu corpo é influenciado pelo relacionamento estabelecido entre educador e bebê (FOCHI et al., 2017).

Apresentamos a seguir exemplos trazidos por Tardos (2010, p. 65):

Se, por exemplo, a educadora chama pelo seu nome o bebê que está deitado de costas; se procura o olhar daquela criança que está no parque e espera que ela perceba sua presença, então a criança preparar-se-á para que o adulto a pegue no colo. [...] Mas se pelo contrário a educadora pega a criança no colo de forma brusca e inesperada, puxando-a pelo tronco ou pelos braços, não é só simplesmente um sentimento ou uma experiência desagradável, isso pode significar para ela que a cuidadora não espera que ela coopere e que ela não lhe dá o tempo necessário para preparar-se para os gestos do adulto.

Retomamos o conceito de escuta apresentado anteriormente, uma vez que sob o enfoque apresentado por Tardos (2010) é preciso ir além da observação com os olhos e os ouvidos e das respostas com palavras e sorrisos, faz-se fundamental tocar a criança com mãos delicadas e saber aguardar suas respostas. Corrobora com entendimento da escuta como tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico, cheio de silêncios, pausas, um tempo interior (RINALDI, 2002). Como destaca essa autora, trata-se de um caminho difícil, que exige esforço. É um caminho que demanda tempo. Tempo que as crianças têm e que a escola deveria ter.

Fortunati (2009, p. 69) nos atenta sobre isso, indicando que é necessário comunicar a criança “[...] que há tempo e disponibilidade para ‘provar e reprovar’ - e para aprender com o erro – e que este é o procedimento mais natural para adquirir novas competências.”

Ao escutar e respeitar os tempos de cada criança, o educador aprende a conhecer os percursos de crescimento e desenvolvimento, aprecia e reconhece cada criança e as diferenças individuais e alimenta nelas o respeito para a diversidade (FORTUNATI, 2009).

Constrói ainda uma verdadeira relação pessoal, em que o cuidar constitui-se enquanto momento único, íntimo e de comunicação (FOCHI et al., 2017).

Entende-se que quando se escuta a criança e busca sua participação, é fundamental que os movimentos sejam realizados com mais lentidão. Nesse movimento, o educador dedica atenção a criança, aos seus movimentos e suas respostas, adaptando seus gestos e oportunizando-lhes participar das operações que constituem o cuidado (TARDOS, 2010).

Colocamos como aspecto fundamental a maneira como são realizados esses gestos rotineiros, que muitas vezes, ocorrem de forma rápida, não assegurando conforto e impedindo a construção da relação afetiva entre adulto e criança, transformando os momentos, que deveriam ser de bem estar, conforto, atendimento das necessidades, criação de vínculos, segurança, colaboração e participação em algo extremamente desagradável para a criança pequena.

Isso evidencia a responsabilidade do adulto, o necessário comprometimento desse para com a criança e a indissolubilidade do cuidar/educar, o que requer interesse sincero pela criança e esforço para estabelecer uma verdadeira relação com ela, o que, segundo Tardos (2010), produzirá mãos sensíveis, delicadas e ternas.

Nessa perspectiva, entende-se que o educador “[...] não pode se ocupar corretamente das crianças se não demonstrar um real interesse, e estiver sempre disposta a reagir às suas manifestações, apressando-se a responder.” (TARDOS, 2010, p. 69). Revela-se a importância desses aspectos partindo da compreensão de que os momentos de cuidados corporais são os mais importantes e significativos para a interação adulto e criança, entendendo que é nesse momento que “[...] a criança se depara cara a cara com o adulto, que pode nesse momento, lhe dedicar atenção profunda que permite o desenvolvimento das relações mútuas.” (FALK, 2010b, p. 21). Tardos (2010) acrescenta a isso que as experiências prazerosas que se desenrolam durante o tempo que criança e adulto passam juntos faz com que a relação entre esses seja cada vez mais estreita.

Revela-se a indissolubilidade desses fazeres quando compreendemos o cuidado para além de práticas técnicas e simplistas que visam o atendimento das necessidades biológicas. Trata-se de uma inovadora relação dos adultos com as crianças, de modo que:

Para cuidar de alguém é preciso se encontrar com o outro, o que requer desenvolver formas sensíveis de relacionamento com as pessoas. No caso do educador infantil, isso quer dizer, encontrar-se com as crianças, o que significa comprometer-se com elas. (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 286).

Como evidencia Fortunati (2009) a relação individual com as crianças adquire riqueza especial e é entendida por esse autor como um dos elementos básicos de um bom serviço para a infância. O cuidado é compreendido enquanto espaço privilegiado de relação humana, em que o adulto pode falar de forma íntima com a criança, objetivando ensiná-las práticas de cuidados pessoais, como escovar os dentes, comer, vestir, etc.

De acordo com Oliveira et al. (2014b) as crianças aprendem a se cuidar sendo cuidadas por aqueles que se responsabilizam por elas. Soares (2017) destaca que nesses momentos são apresentados as crianças os objetos usados nessas práticas, como a toalha de banho, o sabonete, algodão, o pente. Além de apresentar e nomear esses objetos para as crianças, o adulto favorece com que o bebê toque em cada um deles, a manipular e explorar, para mais tarde, usá-los com autonomia (SOARES, 2017). Ressalta-se ainda a relação estabelecida do educador com o corpo da criança, de modo que, quando ele toca corpo do bebê e fala qual parte está sendo tocada, auxilia o bebê na construção do seu esquema corporal.

Para além das aprendizagens de cuidado consigo, com o corpo e do uso dos objetos, essas práticas, ao satisfazer as necessidades corporais e com o modo como essas são satisfeitas, fazem com que a criança aprenda a reconhecer e expressar suas necessidades, bem como as exigências relativas à sua satisfação e conhece o sentimento do seu próprio bem-estar (FALK, 2010b).

Por meio desses cuidados, a criança pequeninha conhece a si mesma e também o adulto que dela cuida. Reafirma-se mais uma vez a indissociabilidade entre cuidar/educar, entendendo que as “[...] necessidades corporais podem parecer puramente fisiológicas, mas nessa etapa, a fisiologia e a psicologia ainda não se diferenciam, ou apenas começam a fazê-la.” (FALK, 2010b, p. 22).

Na forma como ocorrem as práticas de cuidado, a criança aprende ainda, como destaca Falk (2010b), que apesar de ser o adulto quem satisfaz suas necessidades, ela pode contribuir ao expressar os sinais adequados, de modo que mais uma vez, se faz imprescindível uma escuta atenta e sensível por parte do adulto que se compromete e se responsabiliza por essa criança. Assim,

Se, durante os cuidados, o adulto presta atenção para os sinais emitidos pela criança e as toma em consideração, cria, desde um primeiro momento, a possibilidade de que o recém-nascido intervenha também no processo dos cuidados e na forma de satisfazer suas necessidades, sobretudo, nas relacionadas aos alimentos, sua quantidade, a temperatura da água do

banho etc. Se o recém-nascido pode contar com a possibilidade de influenciar no que está passando, isto contribui a reforçar o seu sentimento de eficácia, o que constitui a base da sua integração social e afetiva. (FALK, 2010b, p. 22).

Isso é exemplificado por Oliveira (2010) quando a autora destaca que durante o período inicial de desenvolvimento do bebê, considerando sua imaturidade motora, que lhe impõem a dependência de outros seres humanos, o seu agir tem que ser mediado por outras pessoas, que lhes respondem e estimulam. Ao realizar atividades com essas outras pessoas, como as de cuidado com o corpo, a criança desenvolve formas mais complexas de ação, de relações sociais, vínculo, simbolização do mundo e percepção das necessidades (OLIVEIRA, 2010).

Evidencia-se assim a importância do reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo e competente. Segundo Gobbi e Pinazza (2014) quanto a criança é vista em suas possibilidades, é considerada um ser ativo, capaz de participar do processo educativo com seus saberes e alcançar progressivamente a autonomia. Apenas a partir desse reconhecimento é possível a ação partilhada e de qualidade de cuidado, proporcionado situações que possibilitem a criança agir e se relacionar com os outros (OLIVEIRA, 2010), entendendo que

O reconhecimento da competência do bebê no relacionamento com o adulto, assim como a valorização de sua eficácia na iniciativa das atividades livres e autônomas transformam radicalmente o olhar que o adulto tem da criança, modificam a visão do próprio papel de pai ou educador e marcam profundamente a natureza da relação, introduzindo, por parte do adulto o respeito, que se torna um dos componentes principais da relação. Considera-se a criança, desde o início da vida, como um parceiro ativo e inteligente que compreende as coisas, ou as compreenderá se oferecerem a possibilidade, se falam numa linguagem normal e se a comunicam sempre tudo o que diz respeito a ela. (FALK, 2010a, p. 37).

Essa autora afirma que durante os momentos de cuidado pode existir coordenação da atividade entre ambas as partes. O educador favorece esse processo, solicitando, desde o início, a colaboração da criança (SOARES, 2017). Segundo essa autora, conforme a criança cresce, ela passa a perceber a sua colaboração nas ações de cuidado e quando é valorizada, aos poucos, começa a participar de forma voluntária. Para isso, é fundamental que a criança seja reconhecida como um ser que sente, observa, compreende.

Segundo Oliveira (2010) a criança deve ser considerada enquanto agente ativo de seu processo de desenvolvimento, sendo o professor responsável pela mediação entre ela e o seu meio, tendo grande importância a forma como esse a observa, ajuda, apoia, escuta,

responde, explica, consola, etc., devendo ter a permanente consciência de que “[...] a criança é sensível a tudo o que acontece, e de que não pode ser manipulada em função do que resultar confortável para o adulto.” (FALK, 2010b, p. 22).

Fortunati (2009) corrobora com esse entendimento apresentando a escuta e a sensibilidade consciente do adulto como orientadoras da ação com a criança, destacando que desse modo, esse pode ser capaz de apoiar e solicitar novas experimentações, em um clima de cooperação, compreensão e carinho.

O adulto, ao estabelecer diálogo com a criança pequeninha, lhes proporciona os meios adequados para comunicar-se, ou seja, para que essas emitam os sinais que influem nos acontecimentos que lhes afetam (FALK, 2010b). Na mesma direção, o adulto, conhecendo a criança e compartilhando com ela de formas de comunicação, possui maior repertório para indicar-lhe sua intenção com ela, reconhecer suas necessidades, e adaptar-se.

Considerando que a criança é sensível a tudo que lhe passa, é fundamental que o adulto lhe comunique sobre aquilo que acontecerá, de forma a antecipar a ação que irá acontecer. Falk (2010b) e Soares (2017) apresentam a repetição dos cuidados, dos gestos, das palavras, como um modo de o adulto realizar essa antecipação e proporcionar que a criança participe ativamente:

As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê como ações que se repetem e, com o tempo, passam a ser previsíveis. Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente – as primeiras representações mentais –, base do pensamento. (SOARES, 2017, p. 22).

Corroborando com esse entendimento, Fortunati (2009) destaca que a regularidade dos momentos de atenção livra as crianças da ansiedade e incerteza, bem como favorece o protagonismo da criança em contextos de experiência.

Falk (2010b) nos oferece indicações de maneiras apropriadas para os cuidados corporais das crianças pequeninhas, dando ênfase para atenção e delicadeza do educador, para a necessidade de que seja explicado, mesmo que a criança seja muito pequena, aquilo que está fazendo com ela, empenhando-se em compreender os sinais pelos quais são manifestadas as necessidades e interesses das crianças e criando possibilidades para que essa, independente da idade, participe do processo do cuidado e na satisfação das necessidades. Para isso aponta que o bom conhecimento e a boa relação entre adulto e criança são fundamentais para que práticas de qualidade de cuidar/educar se efetivem, de modo que

“Somente assim, o momento dos cuidados pode servir para a aprendizagem mútua de sinais e para que se produza uma verdadeira coordenação, um verdadeiro diálogo entre a criança e o adulto.” (FALK, 2010a, p. 34).

Nessa mesma perspectiva, Soares (2017) destaca que a interação com o bebê deve ser cuidadosa e consciente. O educador deve tocar a criança de forma delicada e permanecer concentrado na ação, trocando olhares e conversando de forma agradável. Trata-se de procurar estabelecer um diálogo e escuta, o que requer também silêncios, para perceber as reações e os sinais do bebê (SOARES, 2017).

Mais uma vez, fica evidente a indissolubilidade entre o cuidar/educar. Nas práticas de cuidado de qualidade observamos que a criança para além do cuidado com o corpo, se beneficia a partir da relação com o adulto que se compromete com ela e lhe dedica atenção. Nessa boa relação, o adulto lhe oferece outras possibilidades de desenvolvimento, no campo afetivo, social e afetivo, por meio do bem-estar e da segurança, o que lhe possibilita progredir para uma maior autonomia (FALK, 2010a).

Acrescenta-se a isso que, quando os momentos de cuidado se desenrolam a partir dessa perspectiva, oportunizam a aprendizagem mútua de sinais e um verdadeiro diálogo entre criança e adulto, de modo que esse ganha visibilidade entendido enquanto uma atividade comum, compartilhada entre adulto e criança, que permite à ela antecipar os acontecimentos e se preparar para atuar de forma ativa neles, entendendo que tem a capacidade de influenciar nos acontecimentos, de modo a gerar progressos em função do seu próprio prazer, da sua autonomia e da satisfação de suas necessidades (FALK, 2010a).

Salienta-se mais uma vez a indissolubilidade do cuidar/educar, a partir da compreensão de que

Através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento da sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos e de construir o seu “Eu”. (FALK, 2010a, p. 35).

Essa autora chama a atenção de que a aspiração constante em satisfazer as diferentes necessidades da criança determina o projeto educativo e a atitude pedagógica – o que revela mais uma vez a indissolubilidade do cuidar/educar. Contempla-se nesse projeto educativo, a partir da atitude pedagógica

[...] a finalidade de que a criança possa se sentir, todo o tempo, uma pessoa acompanhada e apoiada, sujeito participante, colaborador ativo e não

objeto manipulado ou dirigido, e permite que o conjunto da instituição se organize em torno das necessidades das crianças. (FALK, 2010a, p. 27)

Nessa compreensão, atenta-se ao fato de que o cuidar não se limita a fazer com que a criança seja saudável. O cuidar tem assim como função desenvolvimento máximo, acoplando a essa prática responsabilidade para além daquela relacionada aos aspectos biológicos, ou seja, de manutenção do corpo e funcionamento da vida, entendendo que tão necessário quanto a manutenção do corpo e funcionamento da vida são as experiências propiciadas a partir das relações humanas realizadas de modo sensível, com atenção e respeito profundo a criança (SOMMERHALDER, 2015).

O cuidar, nessa perspectiva é reconhecido e valorizado, entendido enquanto momento privilegiado para o encontro entre adultos e crianças. Como aponta Oliveira et al. (2014b) para cuidar de alguém, é preciso encontrar-se com esse outro, de modo que isso requer o desenvolvimento de formas sensíveis de comunicar-se e relacionar-se com as outras pessoas. O(a) professor(a) de Educação Infantil, para cuidar de crianças deve “[...] estar em sintonia com o ritmo vital e emoções da criança, com seus gestos, expressões e palavras que sinalizam suas necessidades e dão pistas para o professor atende-las.” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 287). Para isso, se faz imprescindível compreender e conhecer as crianças, suas experiências, necessidades e interesses, sendo esses aspectos fundamentais para experiências de cuidar/educar de qualidade (LINO, 2007).

Esse texto torna evidente a necessidade de superação das concepções de Educação Infantil assentadas na histórica polarização entre cuidado e educação. Infelizmente, observamos, como aponta Soares (2017), que ainda hoje, muitas escolas de Educação Infantil não dão a devida importância para os momentos de cuidado das crianças pequenas, como por exemplo, aos momentos de troca de fralda, alimentação, banho, sono, mudança de roupas.

Os autores apresentados nesse texto, a partir dos caminhos indicados, que corroboram com a perspectiva da abordagem Pikler e de Reggio Emilia, nos atentam que os momentos de cuidado físico são valiosos para a aprendizagem sobre si mesmo e sobre o outro, bem como para o desenvolvimento infantil. Temos a indicação de que muitas vezes essas práticas são realizadas de maneira mecânica, com pressa, sem comunicação ou presença afetiva (SOARES, 2017). Essa autora coloca em foco que “A criança pequena que está no coletivo necessita ser considerada individualmente para sua construção psíquica” (SOARES, 2017, p. 82). Os momentos de cuidado são compreendidos por nossos

referenciais teóricos enquanto momentos privilegiados para a relação adulto e criança, olhar individualizado para elas e que propicie a criação de vínculos afetivos.

Tanto o olhar para a Legislação e para os Documentos Oficiais do Ministério da Educação, quanto o olhar para o campo teórico acerca da Educação Infantil, com ênfase no cuidar/educar crianças de 0-3 anos em creches, nos revelam e justificam a necessidade de formação dos educadores que trabalham com essas crianças, entendendo que o adulto, enquanto cuida, está educando a criança, e que não faz sentido que essas práticas sejam realizadas de forma cindida e de forma mecanizada. Revela-se a necessidade de práticas mais coerentes, respeitosas e humanas, que favoreçam o vínculo, a autonomia e a liberdade. Para que isso se efetive a formação dos professores ganha visibilidade essencial, considerando que as crianças necessitam de um adulto especialmente capacitado no que se refere às concepções, ao aporte teórico, ao conhecimento do desenvolvimento infantil, mas principalmente e primordialmente, conhecedor da necessidade vital de afeto, atenção, empatia e interação que as crianças precisam para assim organizar ações pedagógicas que deem conta da especificidade dessa faixa etária (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015).

Como apresentamos e refletimos até então, a formação continuada apresenta-se como fundamental para que os educadores planejem a jornada das crianças de modo a atender cada uma delas com calma e segurança, com olhar focado para a atenção e singularidade (SOARES, 2017).

2 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Atualmente, existem evidências quase inquestionáveis para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e atentar para tudo aquilo que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

Nessa seção, convidamos o/a leitor/a para uma reflexão sobre a formação de professores. Aprofundaremos nesse texto discussões provenientes de pesquisa de mestrado (MARTINS, 2017), assim, utilizaremos autores-chaves que orientam nosso entendimento acerca da formação de professores, tais como Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, João Formosinho, Joaquim Machado, Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Carlos Marcelo Garcia.

Com respaldo nesses autores e na pesquisa realizada (MARTINS, 2017), abordaremos as compreensões históricas acerca da formação docente, partindo em defesa de uma formação permanente, ou seja, um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional que ocorre ao longo da existência humana.

Alertamos ao/a leitor/a que ao longo desse texto utilizaremos diferentes termos referentes à formação, tais como formação continuada, formação de professores, formação docente, formação em contexto e formação em serviço. Destacamos que utilizamos esses termos respeitando a forma de escrita dos autores que referenciam esse texto. Isso ocorrerá também com os termos docentes, educadores, professores e profissionais, que serão utilizados buscando evitar a repetição de palavras e maior fruição da leitura.

Elencamos a formação permanente e em contexto de professores como um dos eixos que sustentam essa tese, compreendendo que a formação é imprescindível para os professores cuidarem/educarem bebês e crianças pequenas, posto que essa é

[...] um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constitui em desenvolvimento profissional paraxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

Posto isso, no primeiro item, “Sobre a formação continuada: desafios e dilemas”, refletiremos sobre a importância da formação para que os professores possam cuidar/educar bebês e crianças pequenas. Assim, abordaremos a formação de professores e os impasses e lacunas da perspectiva tecnicista de formação com a qual nos deparamos ainda hoje.

No segundo item, “Em defesa de uma formação permanente, em contexto e colaborativa: em busca de novas perspectivas”, apresentaremos as perspectivas mais atuais acerca de formação de professores, compreendendo a formação como um processo permanente que ocorre ao longo da vida, ou seja, um processo de educar-se como ser humano, no sentido

de desenvolver-se como humano, processo esse que ocorre a partir de contextos reais e concretos e da relação com os outros seres humanos.

2.1 Sobre a formação continuada: desafios e dilemas.

Partimos do entendimento de que se queremos que os professores cuidem/eduquem os bebês e crianças pequenas temos que possibilitar a esses uma formação que também lhes cuide/eduque de forma indissociável. Autores como Araújo e Oliveira-Formosinho (2016) evidenciam que a formação de professores que atuam na Educação Infantil vem sendo reconhecida como influente na qualificação dos serviços ofertados de cuidado/educação e na experiência das crianças que frequentam essas instituições. Essa formação tem assim que se estruturar a partir do desenvolvimento de uma visão de mundo que pensa na imagem da pessoa, seja ela criança ao adulto em formação – professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO; 2016).

Presumindo que “[...] em qualquer educação, por pior que seja, há suficientes aspectos positivos para despertar em quem a recebeu o desejo de fazer melhor com aqueles pelos quais depois será responsável.” (SAVATER, 1998, p. 17). Devemos nos referenciar na educação – processo de formação humana - que defendemos na seção anterior, ou seja, um processo educativo que envolve afeto, atenção e empatia, de modo a dedicar-se e responsabilizar-se pelo outro humano, seja a criança ou o professor, posto que não importa a faixa etária com a qual o educador trabalha, a educação é um trabalho que é realizado com gente, seja criança, jovem ou adulto, mas pessoas que estão em permanente processo de busca, de *Ser Mais* (FREIRE, 1996).

Compreendemos que todo processo formativo, seja de crianças ou de adultos - professores – envolve estar aberto ao gosto de querer bem, posto que todo processo de construção de conhecimento é também um processo emocional (RINALDI, 2017). Assim, esse querer bem, como aponta Freire (1996), é uma maneira de autenticamente selar o compromisso do professor com os educandos, considerando que essa é uma prática específica do ser humano.

Ainda de acordo com Freire (1996, p. 19):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em

quando, com adivinhar, com intuir. [...]. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós.

Se queremos que a Educação Infantil considere a participação e o protagonismo infantil e a criança em sua condição humana, como sujeitos de emoções, movimentos e interações, a educação dos profissionais que atuam com essas crianças, ou seja, a formação permanente, também tem que considerar esses aspectos. Como destaca Gobbi e Pinazza (2014) ao mesmo tempo que realizamos apelos por uma educação mais sensível às manifestações plurais do ser humano, é fundamental realizarmos esse mesmo apelo no âmbito da formação dos professores que se comprometem com essa prática educativa mais sensível.

Requer assim nos orientarmos a partir de uma visão que quer tanto para as crianças quanto para os adultos o reconhecimento desses enquanto pessoas de direito e deveres e merecedora de respeito e voz e que detém competências e agência, que se relaciona com o mundo, com outros seres humanos e com a vida de forma ativa e que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, produtiva e participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Quando adotamos, como já citado na seção anterior, uma concepção de criança “[...] como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (LINO, 2007, p. 99), temos que adotar a mesma concepção de professor.

Como posso querer que esse profissional considere a criança como sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo e construtor de teorias se ele não é visto dessa forma em seu processo formativo? É solicitado que esse profissional assuma uma nova ação frente as crianças, na perspectiva de tratá-las como sujeitos e envolvê-las naquilo que lhes diz respeito (SILVA, 2018). Como posso solicitar isso, quando em seu processo formativo esse profissional não é tratado como sujeito e não é envolvido naquilo que lhe diz respeito?

Para que esse profissional possa cuidar/educar bebês e crianças pequenas entendemos que é necessária uma formação que destine aos professores um olhar e escuta sensível sobre seus conhecimentos, saberes e fazeres, compreendendo que a formação não se condiciona a um momento estanque, mas perpassa por um processo de vida, de desenvolvimento .

Se queremos, como apontamos na seção 1, que os professores ouçam e respeitem as crianças e as considerem ativas, potentes e capazes, é fundamental que direcionemos esse mesmo olhar para esse profissional. Como aponta Freire (1996) ensinar requer que a palavra

seja corporificada em exemplo. Pensar certo, segundo esse autor, envolve o fazer certo, de modo que

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. (FREIRE, 1996, p. 20).

Igualmente, como podemos pensar certo o cuidar/educar bebês e crianças pequenas quando não fazemos certo isso na formação de nossos professores? O autor destaca que “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo.” (FREIRE, 1996, p. 16). Como essa prática tem sido testemunhal na formação de professores? Como poderá o professor fazer isso com a criança, quando não se faz isso com ele em seu processo educativo? Como poderá o professor respeitar a criança em suas atividades e potencialidades se em seu próprio processo formativo isto lhe é negado? Quando ele é tratado apenas como técnico, reproduzidor da teoria? Quando ele não é escutado e se desconsidera seus saberes?

Observamos, como aponta Rinaldi (2017) que esse é um problema comum considerando que na escola encontramos como problemática a falta de percepção das inteligências, habilidades, aptidões e conhecimentos, tanto da criança quanto do professor. Destaca-se ainda que ambos – adulto e criança – buscam encontrar sentido em seu trabalho e sua existência, de modo que assim como a criança

o professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. (RINALDI, 2017, p. 108).

Compreendemos que as pessoas são o centro da construção dos saberes, professores e alunos, crianças e adultos, em uma perspectiva de participação, pautando-se em conhecimentos e sujeitos contextualizados. Porém, o que observamos é um problema comum a todos, crianças, adultos e professores,

Porém, Galindo e Inforsato (2016) ponderam que isso ainda não se efetiva na formação de professores em exercício. Essa concepção é muito difundida nas literaturas científicas que se debruçam acerca da formação permanente de professores, mas isso ainda não ocorre na prática, o que faz com que a formação não tenha incidências no trabalho docente.

Imbernón (2010) aponta que a formação de professores não vem estabelecendo estruturas e propostas coerentes que possibilitem inovação nos processos formativos, de modo que vem ocorrendo muita formação e pouca mudança (IMBERNÓN, 2010).

Mesmo as pesquisas acadêmicas manifestando-se consensuais quanto à finalidade da formação continuada estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática docente, com foco na melhoria da qualidade dos serviços, ou seja, ser concebida como estratégia para melhorar e facilitar o ensino (GARCIA, 1999), a implicação das ações de formação continuada têm sido mínimas sobre as práticas profissionais dos professores, de modo que essas nem sempre respondem às necessidades dos professores referentes às suas prática e nem as expectativas e demandas dos alunos (GALINDO; INFORSATO, 2016).

Imbernón (2010) evidencia que isso ocorre considerando que ainda predominam políticas de formação de professores que praticam com afinco uma formação transmissora e uniforme, de forma descontextualizada e distante dos problemas práticos e reais, assim, pautam-se em um educador ideal que não existe. Há ainda a supremacia de uma determinada teoria que é transmitida de forma descontextualizada e distante dos problemas reais e do contexto de trabalho do professor. Baseia-se em um professor ideal, que apresenta sempre um problema comum, mesmo sabendo que isso não é possível (IMBERNÓN, 2010).

Machado e Formosinho (2009) destacam que se a formação se mantém afastada da situação de trabalho das pessoas ela acaba tendo um efeito reduzido sobre a escola. Moyses e Collares (1996) sustentam esse entendimento apontando o distanciamento existente entre o espaço real de atuação docente e o conhecimento científico. Esses autores enfatizam que cursos de curta duração e desconectados da prática não geram mudanças e não transformam a ação. Esses cursos transmitem apenas conhecimentos que estão em descompasso com a realidade docente.

Observa-se assim a ausência de continuidade nas propostas formativas (SANTOS; OLIVEIRA, 2015). Essas formações muitas vezes ocorrem por meio de ações esporádicas e que geralmente são realizadas fora da instituição. Esses autores destacam ainda que falta unidade entre teoria e prática, o que tem dificultado mudanças efetivas em sala de aula, considerando que há uma ausência de articulação teórico-metodológica (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Entendemos que para que a formação tenha implicações sobre as ações docentes, é fundamental essa estar vinculada aos processos de análise das necessidades formativas, sendo a ligação entre prática docente e formação o cerne para mudanças efetivas nas práticas

profissionais. Faz-se fundamental “Reconhecer que o pensamento que circula pelo cotidiano, pela escola real, é diferente das teorias originais, fruto de sua modificação pelo próprio cotidiano.” (MOYSÉS; COLLARES, 1996, p. 114).

Isso nos gera o questionamento: Observamos na literatura a importância da escuta sensível e atenta das crianças, em suas diferentes linguagens, mas como isso vem se construindo na formação continuada dos professores? Como estamos cuidando/educando os professores para que eles possam cuidar/educar as crianças?

Recorremos novamente a Galindo e a Inforsato (2016) para entendimento da formação continuada:

Por formação continuada entende-se a realização da ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portando uma ação que se presta a dar continuidade a algo que teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 2).

Amparando esse entendimento, Garcia (1999) aponta que a formação de professores deve ser compreendida enquanto um contínuo, ou seja, se dá em um processo, considerando que a formação inicial não possibilita professores acabados. Entende-se nessa perspectiva que a formação ocorre no decorrer de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, em que a formação inicial é a primeira fase (GARCIA, 1999).

Isso fica mais evidente quando consideramos o modo frágil e pouco aprofundado como ocorre a formação inicial de professores (GATTI; BARRETO, 2009). Segundo essas autoras a formação inicial de professores no Brasil ainda é realizada de forma insuficiente, principalmente quando considerado o âmbito da relação entre teoria e prática.

Sobre isso, Nono (2011) aponta que o curso de formação inicial não fornece as informações suficientes sobre o que ocorre na escola. Essa formação não dá conta de atender todas as demandas exigidas na atuação profissional. Esses cursos, na maioria das vezes, assim como observamos na formação continuada, apresentam currículos desarticulados com a realidade da Educação Básica brasileira, requerendo uma formação permanente, que ocorra ao longo da vida e profissão.

A formação de professores passou por mudanças consideráveis ao longo do tempo. Essa formação tem uma história de dependência e subsídio e apresenta uma caráter rígido, tanto no âmbito da formação inicial, quanto no âmbito da formação continuada, sendo

concebida como espaço de treinamento que se concretizava a partir da transmissão de conhecimentos deslocados das práticas reais, entendendo o professor como mero aplicador desses conhecimentos e não considerando as especificidades do fazer docente, sendo minimizada a uma formação técnica, ignorando os professores no processo formativos, seus saberes, experiências e práticas.

Imbernón (2010) destaca que isso pode ser comprovado

Observando seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito semiprofissional, os especialistas que ditam as normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem reconhecimento de “identidade”, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Assim, na concepção técnica, a formação ocorre em uma perspectiva em que os conteúdos são narrados, de maneira que tendem a se petrificar ou tornar-se morto, implicando em um sujeito narrador e em objetos ouvintes – educandos. (FREIRE, 1987).

Nóvoa (1997) destaca que nesse modelo tecnicista de formação, o professor foi negado como pessoa e também como profissional, não sendo reconhecido como produtor de saberes, mas sim um mero consumidor de saberes produzidos por outrem.

Isso ocorre pois essa perspectiva formativa constitui-se na separação entre produtor e executor (teórico e prático), de modo que aquele que executa, ou seja, o professor, não é reconhecido como produtor, mas sim como mero executor, que faz aquilo que é pensado pelos teóricos (*experts*), de modo a desvincular teoria e prática e reduzir a formação do professor a um saber prático, uma formação prescritiva que não vincula-se ao contexto de trabalho (VEIGA, 2009).

O saber, nessa conjuntura, torna-se uma doação dos que se julgam sábios aos que são julgados como nada saber (FREIRE, 1987). Compreende-se que o educador é o que sabe e os educandos aqueles que nada sabem, assim, cabe aos primeiros dar, entregar e transmitir o seu saber aos segundos. Quando isso ocorre, o saber torna-se mera experiência narrada ou transmitida, deixando de ser de experiência feito (FREIRE, 1987).

Essa ótica de formação, ou seja, que se pauta em uma educação bancária de professores, fala da realidade como algo parado, compartimentado e bem comportado, alheio a experiência existencial dos professores (FREIRE, 1987). Apresenta-se aos professores conteúdos que são retalhos de sua realidade e que estão desconectados de sua prática, de

modo que a formação, nesse contexto, esvazia-se da dimensão concreta e se torna ação alienada e alienante (FREITE, 1987).

Essa formação ocorre na perspectiva de treinamento, assim, busca que os professores adquiram conhecimentos e habilidades em um processo formativo decidido por outras pessoas. Freire (1996) aponta que quando a formação ocorre nessa perspectiva há a impossibilidade desse profissional se tornar um professor crítico, uma vez que foi formado em uma perspectiva mecânica e compreendido enquanto memorizador, tornando-se incapaz de perceber a relação entre o conhecimento e a sua realidade. A escola torna-se cada vez mais um dado, desconectado do concreto (FREIRE, 1996).

Os processos formativos ocorrem para dar solução a problemas genéricos e uniformes, por vezes, distantes do cotidiano do trabalho em uma tentativa de solucionar problemas que se supõem que todos os professores tenham e que é preciso resolver a partir das soluções genéricas dos especialistas (IMBERNÓN, 2009).

Veiga (2009) aponta que nessa perspectiva a formação de professores centra-se no exercício meramente técnico-profissional. Pauta-se em uma formação centrada no prático, no tecnólogo, transformando o professor em mero executor, ou seja, pessoa que faz, mas sem conhecer os fundamentos do fazer (VEIGA, 2009).

O trabalho do professor é restringido a um saber prático e a formação é reduzida a algo simplista e prescritivo (VEIGA, 2009). O professor é visto como mero aplicador de técnicas, existindo fortemente a separação entre produtor e executor, sendo a prática subordinada a teoria, devendo-se aplicar rigorosamente as técnicas e teorias científicas (PÉREZ-GOMÉZ, 1997).

Isso fica evidente nas palavras Slonski, Rocha e Maestrelli (2017, p.4):

Vinculada a instituições como universidades e centros de ensino e muito presente na formação inicial de professores, na Orientação Acadêmica há uma valorização da teoria – neutra e descontextualizada – em relação a prática, expressando-se na redução da carga horária prática dos cursos. Essa formação tem foco essencialmente conteudista, bem como a priorização na qualidade técnico-conceitual do conhecimento.

Essa visão de professor e de formação orienta-se a partir de uma racionalidade técnico-formativa (PÉREZ GOMÉZ, 1997), que vê a atividade profissional como instrumental, devendo aplicar rigorosamente técnicas e teorias científicas. Essa ideia distancia-se da concepção crítica de formação de professores e apresenta-se enquanto um conceito mecânico, pautando-se, como aponta Freire (1987), em um modelo bancário de

formação, que ocorre por meio da transmissão de valores e conhecimentos e que desconsidera os saberes da experiência.

Nessa perspectiva, aceita-se a submissão do educando, transformado em objeto a ser formado, objeto paciente, que recebe os conteúdos e conhecimento e que os recebe de forma passiva (FREIRE, 1996).

Segundo Machado e Formosinho (2009) a racionalidade técnica, que faz da prática uma concretização da teoria – teoria essa que antecede a prática – comporta a concepção de professor como mero destinatário da formação. Não é reconhecido os saberes que esse profissional possui – saberes advindos da prática, ou seja, de sua socialização no trabalho. Ao não reconhecer esses saberes, compreende-se que esse profissional necessita de treino das competências que lhe faltam.

Observa-se, como aponta Kishimoto (2005), que a maioria das ações formativas destinadas aos professores trabalham na perspectiva e na compreensão de que é preciso jogar fora a experiência passada e recomeçar, como se essa fosse inadequada. Pauta-se em uma ideia de formação que desconsidera e desvaloriza os saberes construídos por esses profissionais, propondo que esses desconsiderem tudo aquilo que sabem e fazem cada vez que os *experts* descobrem uma nova teoria (KISHIMOTO, 2005).

A partir disso, a decisão do que falta a esse profissional bem como a melhor forma para essa carência ser trabalhada, depende não do professor, mas de outros. Ao professor compete apenas “[...] aproveitar a “oferta” que lhe é disponibilizada e sujeitar-se ao “treino” com vista a uma melhor performance.” (MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p 290-291).

A formação de professores, a partir desse modelo denominado por Candau (1996) como modelo clássico, pauta-se em uma pedagogia transmissiva, assim, enxerga-se o professor como um ser passivo e mais como ouvinte do que colaborador do seu processo de aprendizagem, a partir de cursos que ocorrem de cima para baixo (FORMOSINHO, 2014).

As pedagogias, nessa concepção transmissiva, centram-se muito mais no ensino do que na aprendizagem, ou seja, nos conteúdos a transmitir do que no processo de construção do conhecimento, pautando-se mais nos meios do que nos fins da educação (FORMOSINHO, 2014).

Isso revela, conforme aponta Freire (1996), a desconsideração e desconhecimento do processo de construção de conhecimento, rompendo com a ideia de formação integral do ser humano, reduzindo essa a puro treino e fortalecendo a maneira autoritária de falar de cima para baixo e a forma autoritária de formar professores. Assim, a formação ocorre a partir de

curso de curta duração que vêm prontos e que abordam a educação de forma homogênea, impossibilitando um olhar crítico e a reflexão sobre a prática profissional, de modo a preparar o técnico.

Nos parece que é destinado um olhar muito mais quantitativo para a formação do que qualitativo. Preocupa-se excessivamente com a quantidade de cursos que são ofertados, sem comprometimento com o contexto, com os professores e consequentemente, com a qualidade desse processo, uma vez que fazer diferente demanda tempo, tempo que não é possível nessa lógica de mera produção. Torna-se mais fácil e simples conceber a educação como problema genérico, o que gera marcas históricas de um sistema de formação – e também de educação como um todo - baseado na ideia de treinamento (IMBERNÓN, 2009) e o professor enquanto tecnólogo do ensino (VEIGA, 2009).

Esse autor exemplifica essa ideia de treinamento:

Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o expert que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados [...].

Neste modelo é o formador quem seleciona as atividades (por exemplo, explicação, leituras, demonstração, jogos de papéis, simulação, explicações) que se supõe que deverão ajudar os docentes a alcançar os resultados esperados. (IMBERNÓN, 2009, p. 50-51).

Essa concepção gera cursos de formação de professores de curta duração, que utilizam uma teoria universal para ser executada por todos os docentes, em diferentes contextos, sujeitos e realidades, desconsiderando que a prática educativa é contextualizada e que não se separa contexto de trabalho e formação.

Ferreira (2009a) destaca ainda que esses cursos se assentam na ideia de que os professores são carentes de conhecimento e inadequados as funções que realizam, fazendo-se fundamental a formação como condição para adquirir competências técnicas para melhoria do desempenho e aumento da produtividade. A formação é assentada em uma perspectiva técnica individual, ignorando a dimensão relacional e as situações de trabalho (FERREIRA, 2009a).

Apoia-se na ideia de treinamento, entendendo que há uma série de comportamentos e técnicas que devem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula (IMBERNÓN, 2009). Esse autor pontua que nessa perspectiva ocorre a subordinação da profissão à produção de conhecimento por outras pessoas, intituladas como *experts*, fazendo referência

aos formadores de professores que realizam formações pautadas na transmissão, para solucionar os problemas de professores e que não reconhecem esses como produtores, uma vez que não considera que esse profissional é capaz de gerar conhecimento válido, de modo a subordinar a prática a teoria (IMBERNÓN, 2005).

Destaca-se ainda que muitas vezes esses formadores estão totalmente alheios a realidade da educação brasileira, uma vez que se concentram apenas no âmbito da teoria, ou seja, do idealismo, não concebendo o conhecimento como resultado da prática e da reflexão. Elaboram cursos uniformes para disseminação de teorias que são impossíveis de serem consideradas a partir do contexto real, criando cada vez mais a separação entre fazer e pensar.

Na compreensão de formação como treinamento, os cursos se organizam de forma que o palestrante é o especialista e aquele que estabelece todo o conteúdo das atividades, anulando a participação do professor. Predomina nesse entendimento a ideia de que os significados e as relações das práticas educativas devem ser transmitidos de forma verticalizada por um especialista que soluciona os problemas enfrentados pelos professores, por meio de ações genéricas para os diversos contextos educacionais (IMBERNÓN, 2010).

Segundo Ferreira (2009b) há um pressuposto tecnocrático da divisão social do trabalho da formação, de modo que de um lado encontramos os formadores e do outros, aqueles que necessitam ser formado. Temos o grupo que é entendido como detentor de conhecimento, que define as prioridades, necessidades e os cursos de formação e do outro lado, aqueles que são carentes de conhecimento e formação, os professores (FERREIRA, 2009b).

O professor, nesse entendimento, se converte em instrumento mecânico, dotado apenas de competências de aplicação técnica, o que provoca alienação profissional, o que resulta na espera de que as soluções venham dos *experts*, ou seja, especialistas que estão fora da sala de aula, gerando um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento do trabalho (IMBERNÓN, 2005), de modo que a formação ocorre a partir de exemplos de outrem, desconsiderando a necessidade de contextualização, debate e reflexão, buscando dar respostas genéricas para um problema que é ilusoriamente comum (IMBERNÓN, 2009).

Revela-se nessa concepção a separação entre teoria e prática, em que a prática é vista como mera aplicação da teoria, sem que haja relação dialética entre elas, de modo que o que ocorre é a mera reprodução do conhecimento, incidindo em uma formação descontextualizada, uma vez que parte-se do entendimento de que a teoria vinculada por

meio da formação pode ser aplicada em qualquer contexto, desconsiderando “[...] a idiosincrasia das pessoas e do contexto.” (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

Para falarmos de formação de professores é importante termos ciência de que as concepções sobre o professor variam de acordo com as diferentes abordagens, paradigmas ou orientações (GARCIA, 1999; CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JUNIOR, 2015). Observa-se diferentes e contraditórias imagens de professores, sendo evidente que cada uma dessas concepções influencia de modo determinante conteúdos, métodos, estratégias e organização para a formação de professores (GARCIA, 1999).

A formação profissional está diretamente relacionada a perspectiva que se tem sobre as funções do professor e sobre a educação, como explica Imbernón (2005, p. 50) “[...] se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino.”

Na perspectiva clássica de formação, a estrutura da formação assenta-se em um discurso que não pode ser sustentado quando esse é transposto para a realidade, considerando que ele é descontextualizado e genérico (GALINDO; INFORSATO, 2016). Isso resulta na ausência de implicações da ação formativa sobre a prática profissional, como já nos alertaram esses autores, de modo que não geram mudanças, não transformam a prática e apenas transmitem teorias universais que estão em descompasso com a realidade escolar (MOYSÉS; COLLARES, 1996).

Além disso, gera

Como resultado, o professor que não sabe estabelecer relações de sua ação com uma totalidade em que vive, e que por isso, não produz conhecimento, reproduz acriticamente um compêndio de conceitos e técnicas, acreditando em uma ilusória e melhor qualidade técnica do ensino. (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 5).

Segundo Ferreira (2009a) essa lógica formativa apresenta implicações na formação docente, na medida em que os professores são encarados como alunos e não enquanto adultos e profissionais que são sujeitos e autores da sua formação. Reforça-se nessa concepção a separação entre formação e prática, ou seja, concepção e execução. Evidencia-se ainda a separação entre os espaços e tempo de formação e espaços e tempo de trabalho, entendendo que a prática não é formativa e não possibilita aprendizagens (FERREIRA, 2009a).

Galindo e Inforsato (2016) apontam que isso ocorre, pois, esses processos formativos não se voltam às necessidades dos professores, ou seja, existe um distanciamento entre o

espaço real de atuação profissional e o conhecimento científico. Assim, Galindo e Inforsato (2016, p. 4) fazem um questionamento: “afinal, a quem a formação continuada atende ou deveria atender? A quais necessidades se vincula?”

Conforme esses autores, a formação continuada, na maioria das vezes, pauta-se em cursos que desconsideram as práticas concretas e pautam-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista, que parte de um conhecimento pré-estabelecido, sem considerar quem são esses professores e seus saberes, esvaziando-se de significado para os agentes que dela participam. Isso gera uma formação que pouco contribuirá para a alteração das práticas cristalizadas pelo tempo de experiência (GALINDO; INFORSATO, 2016). Isso gera a reprodução de discursos que não contribuem para a reflexão dos professores sobre as suas práticas e ao contrário disso, geram efeitos de ocultação das mesmas (FERREIRA, 2009b).

Observa-se que o modelo clássico de formação fragmenta pensamento e ação, voltando-se para uma formação excessivamente teórica, que atualmente, não dá conta de atender as necessidades formativas dos professores em exercício, pois não condizem com a prática cotidiana desses profissionais (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Para de Ferreira (2009b) quando o discurso acadêmico não é vinculado aos contextos vivenciais dos professores e não se dedica a reflexão da ação, a teoria tende a ser confundida com retórica, de modo que ao invés de estimular o desenvolvimento da reflexão sobre a ação, acentua a impossibilidade de mudanças na escola.

Imbernón (2009) critica esse modelo formativo entendendo que a formação que ocorre de forma distanciada da prática docente prima por aspectos quantitativos ao invés de aspectos qualitativos, pautando-se em um caráter individualista e transmissivo, mercantilista e tecnocrático. Corroborando com esse entendimento Pérez Gómez (1997) destaca que a formação de professores não pode lutar contra os elementos práticos que se mostram cada vez mais evidentes no fazer docente, como a complexidade, incerteza, instabilidade e singularidade.

Esse cenário anuncia a necessidade e emergência de um novo enfoque na formação docente, que caminhe para uma formação que ocorra ao longo da vida, que considere os saberes e experiências dos professores e que ocorra de forma colaborativa, uma formação que caminhe no sentido de considerar os espaços educativos em suas especificidades e singularidades.

A intenção que ora projeta-se, como uma defesa pela formação de professores permanente, é que estes profissionais possam participar de seu processo formativo, que possam refletir, elaborar e discutir teorias, que possam produzir teorias que respondam aos seus anseios diários, que possam investigar suas práticas pedagógicas, que possam reforçar ou mesmo reaprender tudo aquilo que não foi fortalecido em sua formação inicial e que possam, num processo contínuo, colaborarem na construção de uma educação mais significativa a si e aos seus alunos. Assim, o cenário evidencia como necessário e urgente a adequação da formação de professores a novas ideias, políticas e práticas, desconstruindo o modelo escolarizante e tradicional.

2.2 Em defesa de uma formação permanente, em contexto e colaborativa: em busca de novas perspectivas.

Observa-se que nas últimas décadas do século XX a formação permanente de professores teve muitos avanços. Imbernón (2009), Nóvoa (1997), Gatti e Barreto (2009) e Candau (1996) apontam que a partir da década de 1980 houve uma reconceitualização no campo de formação de professores, dedicando maior atenção a formação permanente desse profissional e recolocando o professor no centro do debate educativo, reconhecendo os seus saberes e protagonismo.

Percebe-se a proliferação de ações formativas direcionadas para formar os professores a partir de uma nova concepção reconhecendo a necessidade de considerar o professor como ser humano e dando-se importância a sua subjetividade (IMBERNÓN, 2010; SANTOS; OLIVEIRA, 2015). Preconiza-se, nessa concepção, que a formação deve se aproximar da escola e partir das situações problemáticas dos educadores (IMBERNÓN, 2010).

Inicia-se um caminho em direção a uma formação pautada em relações mais dialógicas, humanizadoras e transformadoras, compreendendo que é por meio da educação e da convivência social que o sujeito se torna ser humano efetivamente (SAVATER, 1998). Evidencia-se a concepção de professores como sujeitos situados, que vivenciam um contexto de prática e que se formam, também nesse contexto (PAULA; MELLO, 2012).

Professores são compreendidos assim enquanto pessoas que, conscientes de suas limitações e possibilidades, partem em busca de respostas às suas dúvidas e necessidades (contextualizadas) e constroem formas de superação, a partir das relações que estabelecem

com os outros (pares e educandos) e de seus contextos de vida e trabalho (PAULA; MELLO, 2012).

A formação permanente de professores ganha maior visibilidade com o reconhecimento da formação como processo ao longo da vida e que objetive o aperfeiçoamento pessoal e profissional, respeitando os saberes dos professores (FORMOSINHO; MACHADO, 2014).

Com o entendimento de que a experiência é subjetiva, a formação passa a comprometer-se mais com valores éticos e morais, pautando-se na crença na capacidade de os professores serem sujeitos de conhecimento e de gerarem conhecimentos pedagógicos que estruturam e orientam sua prática cotidiana (IMBERNÓN, 2010).

Essa constatação gera também a compreensão de que a educação ocorre em todos os espaços e experiências das quais os professores participam, ou seja, que em toda prática social há processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014a), sendo a educação um processo que ocorre de forma permanente, ao longo da vida, reconhecendo que o ser humano permanece imaturo, tateante e falível, até o fim de seus dias, mas também aberto a novos saberes (SAVATER, 1998),

Assim, os saberes dos professores não decorrem apenas dos processos formativos formalizados. Esses saberes são plurais e diversos e provenientes de diferentes fontes (TARDIF, 2000). Segundo esse autor, o professor utiliza de sua cultura pessoal, aprendizagem com os pares, conhecimentos pedagógicos, experiências de vida e profissão, etc.

Entende-se que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e identidade, experiência de vida, história profissional, entre outras tantas coisas. Compreende-se que o ser humano está o tempo todo, nas mais diferentes atividades, construindo, reconstruindo, utilizando e relacionando saberes (TARDIF, 2008), assim, forma-se a partir das experiências que vivencia (FREIRE, 1992).

A aprendizagem humana ocorre em diferentes contextos de tempo e espaço (OLIVEIRA; MIZUKAMI, 2002), considerando que o ser humano aprende a partir das relações que estabelece com o mundo e com as pessoas. A formação de professores, entendida enquanto educação de adultos, é um processo permanente, ou seja, que acompanha a vida, concebendo a formação de professores como um processo contínuo e que se desenvolve em diferentes contextos, de modo que as diferentes vivências, sejam elas do período regular de sua formação para a docência, quer sejam de outras experiências,

contribuem significativamente para o aprender a ser professor (FÁVERO; TONIETO, 2011).

Como aponta Fiori (1987), reflexionando acerca do processo de educar-se, é necessário nos comprometermos em não pensar ideias, mas pensar a vida. Assim consolida-se na perspectiva de formação humana e supera a visão dissociada entre formação inicial, continuada e prática docente, adotando a ideia de formação permanente, sendo esse concebido enquanto processo relativo a história de vida, socialização dos professores e desenvolvimento ao longo da carreira (TARDIF, 2000).

Destarte, a formação tem como ideia a amplitude humana (FIORI, 1987), como explicita Ribeiro Junior et al. (2013) essa se estabelece como processo que se dá ao longo de toda nossa existência, não se restringindo ao espaço escolar, mas ocorrendo em todos os ambientes sociais em que o ser humano se relaciona com o outro e com o mundo. A educação é concebida por esses autores como processo de vida, não sendo possível separar o viver e o educar-se.

Entende-se que independente do lugar ou da situação que estejamos, nós nos envolvemos com a educação, uma vez que, nas palavras de Fávero e Tonieto (2010, p. 14) “A educação invade a nossa vida, e a nossa vida é misturada com a educação”. Esses autores destacam ainda que existem diversas possibilidades de educação, em diferentes locais, de modo que cada cultura, cada época e cada espaço apresenta traços educativos que traduzem suas formas de viver (FÁVERO; TONIETO, 2010).

Nóvoa (1997) corrobora com esse novo enfoque no âmbito da formação de professores apontando que não se separa o eu profissional do eu pessoa, assim, a docência não envolve apenas competências e habilidades, mas também valores e ideias, de modo que a formação desse profissional tem que ultrapassar uma formação estritamente técnica e apoiar-se em uma ideia de formação humana, entendendo que a aprendizagem humana ocorre nos diferentes contextos espaciais e temporais (OLIVEIRA; MIZUKAMI, 2002).

Por isso, a ideia de formação que defendemos pauta-se em uma perspectiva de educar-se ao longo da vida, entendendo que o ser humano está o tempo todo em processo de formação e que aprende a partir das diferentes experiências que vivencia, sendo o percurso de vida um percurso de formação.

Savater (1998) pontua que o homem se faz homem por meio do aprender, aprender esse específico do ser humano, uma vez que aprendemos com os outros seres humanos, ou

seja, somos ensinados por eles, de modo que aprendemos por meio da “[...] vinculação intersubjetiva com outras consciências” (SAVATER, 1998, p. 39).

Essa vinculação intersubjetiva com outras consciências requer que nos tornemos conscientes da realidade dos nossos semelhantes (SAVATER, 1998). Isso exige atribuir ao outro estados mentais como os nossos e dos quais dependem a qualidade do nosso, implicando considerar o outro como sujeito e protagonista de sua vida e não meros comparsas vazios. Direciona o olhar para compreender que não existem protagonistas e coadjuvantes, mas que somos semelhantes e todos protagonistas de uma mesma história, de modo que ao ouvir o outro, damos significados para a história que nós vamos contando (SAVATER, 1998).

Esse autor apoia-se no reconhecimento de que ninguém pode se fazer sujeito na solidão, ser sujeito requer ser entre os outros sujeitos, compreendendo que a vida não se dá em um monólogo, mas ocorre no intercâmbio entre as consciências, de modo que a educação mostra-se enquanto “[...] a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis.” (SAVATER, 1998, p. 44).

Entendendo a condição humana de inacabamento, essa possibilita que todos nós possamos ser, em algum momento da existência, professores de alguma coisa para alguém, posto que a experiência possibilita a descoberta. Afirma-se que todo ser humano é capaz de ensinar algo aos seus semelhantes, em uma perspectiva que considera que o ensino se dá em todas as partes e por parte de todos (SAVATER, 1998).

Freire (1996) e Veiga (2009) apontam que por essa ótica a formação assume a posição de inacabamento. O ser humano, ao conscientizar-se da sua capacidade de aprender e ensinar, torna-se também consciente daquilo que ainda lhe falta saber (SAVATER, 1998).

Esse autor compreende que a habilidade de aprender requer estar aberto, de modo que o sucesso da educação se ancora no reconhecimento da constante necessidade de aprender e na compreensão de que o saber nunca acaba, configurando-se como atividade permanente de busca (*Ser Mais*).

Esse processo, na compreensão de Freire (1996) e Veiga (2009) vincula-se a história de vida dos sujeitos que estão em constante processo de educar-se. Compreende-se assim a aprendizagem da profissão enquanto processo que se dá ao longo da vida (SARMENTO, 2009; TARDIF, 2008). Como aponta Nóvoa (1997) a formação dos professores não pode se limitar as dimensões técnicas, uma vez que não acontecem somente nos contextos formais. Essa ocorre em diversas partes e por diversos sujeitos, às vezes de modo mais formal e de

outras de modo espontâneo (SAVATER, 1998). Os professores são pessoas que se formam em seus diversos contextos vivenciais, por meio de um processo de educar-se que ocorre ao longo da vida.

Sarmiento (2009), orientado por uma perspectiva humanista, destaca a importância da valorização das crenças, pensamentos e atitudes pessoais do professor, partindo da pessoa nas diferentes interações que estabelece nos diversos contextos que habita. A autora compreende que a realidade é uma construção social, assim, para que essa seja entendida, torna-se fundamental compreender os significados que esses atores atribuem as experiências cotidianas (TARDIF, 2008).

Freire (1987) nos ampara na compreensão da formação permanente ao colocar em foco o inacabamento do ser humano. No entendimento desse autor os seres humanos são seres de busca e de sua vocação ontológica que é humanizar-se. Assim, a inconclusão concretiza-se enquanto um saber fundante da prática educativa (FREIRE, 1996). O autor concebe esse inacabamento como próprio da experiência vital, compreendendo que “Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p. 21).

Com essa compreensão o *Ser Mais* é concebido enquanto vocação histórica do ser humano que, consciente de seu inacabamento, reflete sobre sua situação de vida. Nessa perspectiva, entende-se que na inconclusão do ser humano a educação funda-se como processo permanente, tornando-se esse educável na medida em que se reconhece como inacabado, de modo que é a consciência da inconclusão que gera a educabilidade (FREIRE, 1987).

A educação humana, a partir desse autor, é concebida enquanto a busca pelo *Ser Mais*, consolidando-se um movimento de construir-se e reconstruir-se, sendo esse um processo de reinvenção do mundo, de modo que o reconhecimento enquanto ser inconcluso insere o sujeito inacabado em processo de busca, que se dá por meio do processo educativo (FREIRE, 1996).

Assim, a raiz da educação está na consciência do ser humano de sua inconclusão. Alcançando essa consciência, o ser humano busca educar-se, sendo esse um processo de humanização (FREIRE, 1987). Articula-se assim como um processo de formação pessoal e profissional e trata-se de uma ação contínua e progressiva, baseando-se no entendimento de que o ser humano está o tempo todo em processo de formação, aprendendo a partir das relações que estabelece com o mundo e com as outras pessoas (FREIRE, 1987).

Isso evidencia e corrobora com a compreensão de que a formação do professor ocorre ao longo da vida, assim, não se limita apenas aos conhecimentos do âmbito da formação teórica e acadêmica, mas envolve saberes que decorrem das diferentes relações humanas e experiências (GAUTHIER et al. 2006; FREIRE, 1987).

Considerando os saberes da experiência, elencamos que esses são construídos e reconstruídos ao longo da vida desses sujeitos, de modo que esses encontram-se em constante processo de formação, mudança e busca pela sua vocação ontológica em *Ser Mais* (FREIRE, 1987), entendendo que o saber dos professores se dá em um processo de construção ao longo da carreira profissional, alicerçado na teoria e na prática, por meio das quais o professor apresenta, progressivamente, a dominar o seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2008).

Os saberes dos professores, conforme aponta Tardif (2000), são personalizados e situados, assim, são construídos de acordo com as condições reais em que os professores vivem, sendo compreendidos apenas em seu contexto de produção e prática. Esses saberes não compreendem apenas aqueles referentes ao processo exclusivamente de formação para a docência, mas perpassa por saberes da história de vida. Gauthier et al. (2006) corrobora com esse entendimento afirmando que a docência não se limita apenas aos conhecimentos teóricos e a formação que se dá no âmbito acadêmico, mas envolve conhecimentos resultantes das diferentes vivências e relações humanas.

Nessa perspectiva, o professor é reconhecido como autor e o seu trabalho deixa de ser visto unicamente como lugar de execução, mas passa a ser visto como local de ação concreta, em que relações são organizadas para resolver os problemas concretos colocados pelo funcionamento da escola. Orienta-se a partir de uma pedagogia participativa, compreendendo que essas têm sua base em uma concepção diferente das pedagogias transmissivas, centrando-se nos atores como co-construtores da aprendizagem (FORMOSINHO, 2014).

Com isso, há um movimento de reconhecimento do protagonismo desse profissional, enxergando o professor enquanto sujeito de sua formação e o centro dos projetos de formação continuada, pautando a formação nas necessidades formativas desses profissionais, de modo que atuem como sujeitos ativos e não meros receptores. Imbernón (2010) destaca que essa perspectiva supõe que o professor seja sujeito da formação e não apenas objeto dela.

Com esse cenário de reconhecimento, vivenciamos um novo momento de reflexão sobre a experiência em sala de aula (PIMENTA, 1997). Esse gera questionamento das práticas uniformes e potencializa uma formação pautada em situações reais, na própria instituição ou contexto de trabalho próximo, entendendo que são nesses contextos que as situações problemáticas que afetam os professores são produzidas (IMBERNÓN, 2010).

Questiona-se a formação que se dá a partir da pura transmissão de conhecimentos e práticas formativas que ocorrem a partir de um conhecimento universal, em que se tem um *expert* ou um acadêmico, entendido como detentor de conhecimento e um professor visto como ignorante, que tem que ser “culturalizado” profissionalmente. Evidencia-se, conforme apontam Santos e Oliveira (2015), que o conhecimento do professor não pode ficar estagnado apenas a aquilo que ele aprendeu em sua formação inicial, mas deve estar em constante relação com o seu trabalho, para que possa atender as demandas da sociedade.

Paula e Mello (2012) apresentam essa demanda apontando que no processo de conhecimento, no qual nos inserimos como sujeitos, os seres humanos transformam suas vidas em existências, por meio da linguagem, produção de conhecimento e transformação. Assim, o conhecimento não pode se dar a partir da transferência, mas deve ser discutido, refletido e reelaborado, a partir do concreto e da curiosidade que motiva e impulsiona os sujeitos ao questionamento sobre o mundo (PAULA; MELLO, 2012).

Emerge a necessidade de novos modelos e práticas de formação que favoreçam a articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho, considerando que há muito tempo que na realidade dos professores não existem tantos problemas genéricos, mas sim situações problemáticas que ocorrem em contextos determinados e que atualmente se tornaram ainda mais complexos (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

Isso gera a compreensão de que os problemas enfrentados na docência não são uniformes e padronizados e que a formação de professores não é treinamento. Destaca-se nesse contexto a crítica a racionalidade técnico-formativa e a crítica a organização da formação de cima para baixo (IMBERNÓN, 2005). O cenário revela que a complexidade da docência não pode ser resolvida a partir de uma formação que desconsidere todo o contexto e ocorra a partir de conferências padronizadas elaboradas e desenvolvidas por *experts*, isentando o professor de participação a partir da visão desses enquanto ignorante (IMBERNÓN, 2005).

O contexto em que as práticas educativas ocorrem, isso quer dizer, a própria instituição educacional, enquadra-se como aspecto decisivo (IMBERNÓN, 2010). Aflora-se

o reconhecimento de que a teoria é sempre a teoria de uma prática, assim, a formação de professores deve pautar-se nessa prática, sendo uma formação de sujeitos historicamente situados e comprometidos com o contexto onde se inserem (VEIGA, 2009).

A formação passa a considerar que não se pode separar formação do contexto de trabalho, entendendo que tudo que se explica, não serve para todos nem em todo lugar, a partir do entendimento de que a formação de professores deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (GARCIA, 1999).

Segundo Paula e Mello (2012) a educação progressista tem como objetivo a problematização dos seres humanos em suas relações com o mundo e com os outros, buscando aprofundar a tomada de consciência da realidade que vivenciam. Freire (1996) corrobora com essa perspectiva destacando que a prática pedagógica crítica requer o pensar certo, ou seja, um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre esse fazer.

Assim, ao invés de discutir teorias abstratas, a formação de professores deve aspirar uma conexão com as práticas reais, por meio da análise e reflexão das mesmas, de modo a incentivar os docentes (CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JÚNIOR, 2015). Se queremos mudanças no âmbito da formação de professores, faz-se fundamental que essas ocorram por meio de ações pensadas e refletidas a partir da realidade social e histórica do interior da escola (CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JÚNIOR, 2015).

Entende-se que a ênfase excessiva na teoria acaba por eximir os professores do papel de protagonistas, da reflexão pedagógica e até mesmo da responsabilidade de educar (MALAGUZZI, apud RINALDI, 2017). Esse autor apresenta grande contribuição acerca da relação entre teoria e prática na formação de professores. Redefine a perspectiva em que a prática é condicionada à teoria, colocando essa – teoria e prática – em uma relação de reciprocidade, de modo que a prática, até certo ponto, tem precedência sobre a teoria. Ancora-se em uma teoria aberta, nutrida pela prática e que nessa se torne visível, contemplada e interpretada (MALAGUZZI, apud RINALDI, 2017).

Segundo Casério, Fantin e Antonio Júnior (2015) é preciso que a formação docente seja vista e reconhecida enquanto um processo dinâmico e um aperfeiçoamento constante, ou seja, um processo de investigação da própria prática, considerando que os saberes se alargam na medida em que o professor busca compreender e fundamentar sua ação, por meio da reflexão e do estudo crítico, de modo a investigar a sua práxis em sala de aula (CASÉRIO, FANTIN, ANONIO JÚNIOR, 2015).

Reconhece-se que a prática docente não se orienta em situações meramente instrumentais, mas que é uma atividade contextualizada, de modo que uma teoria única não dá conta de atender todas as demandas dessa atuação. Oliveira-Formosinho (2016) nos auxilia nessa compreensão ao evidenciar que a pedagogia da infância se organiza em torno de conhecimentos decorrentes e construídos na ação situada, em um processo interativo entre teoria e prática.

Nessa compreensão, é preciso que o aprender e ensinar sejam fundidos e realizados a partir da relação entre conhecimento prático e teórico e que possam ser integrados a um currículo para a ação, de modo que a formação se concretize enquanto processo de reconstrução da pedagogia, em uma dialética entre formação, ação e investigação (GARCIA, 1999; ARAUJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Recorremos a Imbernón (2005) para melhor compreendermos a formação permanente do professor. Esse autor destaca a pertinência de que a formação tenha como base a reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo que por meio desse processo, examinem suas teorias, suas atitudes, de modo que essa formação proporcione um processo de auto-avaliação que oriente o trabalho docente.

Concebe-se que a prática docente espontânea produz saberes ingênuos, ou seja, saber da experiência feito. A esse saber, falta rigorosidade metódica, pressupondo que o pensar certo exige investigação, a partir da curiosidade epistemológica com sujeito. O pensar certo, como aponta Freire (1996) não é um presente dos “deuses”, mas é produzido em comunhão, em parceria, entre o aprendiz e o formador, superando saber ingênuo.

Para que isso ocorra, se faz fundamental uma proposta crítica de intervenção educativa. Segundo Imbernón (2005) essa concepção rompe com os pressupostos da formação a partir de uma racionalidade-técnica formativa, de modo que requer abandonar o conceito de formação como atualização científica e didática, adotando um conceito de formação pautado na descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção da teoria.

Supera-se o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional no âmbito da formação, de modo a dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes, formando profissionais reflexivos e investigadores (IMBERNÓN, 2005).

Esse autor destaca que esse conhecimento profissional ativo, a partir da formação permanente, não deve ofertar aos professores apenas novos conhecimentos científicos, mas

desenvolver metodologias de participação, observação, diagnósticos e estratégias contextualizadas (IMBERNÓN, 2005).

Caracteriza-se, nessa perspectiva, o aprender como tarefa de construir, reconstruir, de busca e compartilhamento. O pesquisar e o refletir sobre a prática em sala de aula ganha papel de destaque, considerando que isso possibilita aos professores o desenvolvimento de um saber, respaldados em teorias, para justificar sua prática, desenvolvendo a docência e a pesquisa concomitantemente, significando e ressignificando a práxis (CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JUNIOR, 2015).

Assim, a formação, além de possibilitar o conhecimento, permite a reflexão contínua da prática pedagógica (SANTOS; OLIVEIRA, 2015). Entende-se que na formação permanente de professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996). Fundamenta-se em uma formação que tenha como eixo o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar a reflexão sobre a prática docente, tendo como meta principal aprender a interpretar, compreender e refletir acerca da realidade de forma coletiva (IMBERNÓN, 2005). Ou seja, uma metodologia de trabalho em que o professor poderá confrontar a teoria com a prática e modificar sua ação (CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JUNIOR, 2015).

Preconiza-se que a formação, seja pautada em um processo de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente do professor (CANDAUI, 1996), compreendendo que

[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 14).

Caminha-se em direção a uma formação entendida como integral, que não tem seu embasamento apenas para a transmissão da teoria, mas que contribui para a exploração da criticidade (SANTOS; OLIVEIRA, 2015). O ensinar passa a ser compreendido enquanto processo de criação, investigação e curiosidade, considerando que esses elementos são

fundamentais para o aprender criticamente, rompendo com a mera transmissão de conhecimentos, que não possibilita esse pensar crítico.

O real ato de ensinar transforma os educandos em sujeitos de construção e reconstrução de saberes, em parceria com o educador. Só quando concebemos o educar nessa perspectiva é que podemos falar de fato de saber ensinado, em que o objeto é apreendido em sua razão de ser. (FREIRE, 1996).

Garcia (1999) nos apoia no aprofundamento desse entendimento ao abordar a aprendizagem de pessoas adultas, relacionando-a a formação dos professores. Segundo esse autor, o adulto apresenta uma ampla variedade de experiências, sendo essas um rico recurso para novas aprendizagens. Acrescentasse a isso o fato de o adulto estar mais interessado na aprendizagem que ocorre a partir dos problemas do que a aprendizagem a partir dos conteúdos. Pensando nos professores, isso merece um olhar cuidadoso, uma vez que esses são sujeitos historicamente situados e comprometidos com o contexto no qual estão inseridos (VEIGA, 2009).

Notabiliza-se a necessidade de uma formação focada nas necessidades do contexto, fazendo-se fundamental reconhecer que ensinar, ou seja, formar professores, exige respeito aos saberes desses profissionais (FREIRE, 1996), de modo que “[...] um formador humanista perceberá que o seu pensar somente ganhará autenticidade na autenticidade do pensar dos professores quando mediatizado pela realidade escolar.” (PAULA; MELLO, 2012, p. 157).

Segundo essas autoras, é fundamental não apenas respeitar esses saberes, mas discutir a razão de ser dos mesmos, de modo a aproveitar a experiência que esses possuem e discutir com eles a realidade concreta. Respalda-se no entendimento de que quanto mais o professor se assume como está sendo e percebe as razões de ser, mais se torna capaz de mudar e de promover a mudança, assim, avança do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Esse autor reconhece que esse processo formativo envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, reconhecendo na formação permanente de professores a reflexão crítica sobre a prática como momento fundamental, sendo o aprender processo de criação e não de mera repetição (FREIRE, 1992).

Nessa proposta, a teoria se torna tão concreta e envolta da prática que ambas quase que se confundem, assim, o distanciamento epistemológico, da prática, posposto por meio de reflexão, para analisa-la, deve possibilitar a aproximação máxima com essa, entendendo que quanto melhor isso ocorre, melhor proporciona a análise da prática e a comunicabilidade

entre essa e a teoria, por meio da superação do espontaneísmo e da ingenuidade (FREIRE, 1996).

Contempla-se a importância de analisar a prática de forma crítica, ou seja, o movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A reflexão que tem como ponto de partida os saberes das experiências, ou seja, as práticas realizadas cotidianamente, possibilita com que a teoria seja formulada e reformulada a partir do contexto de trabalho, possibilitando que a prática seja o ponto de partida e de chegada do processo formativo (CANDAU; LELIS, 1991).

Para que avanços efetivos ocorram no campo de formação de professores revela-se como indispensável a superação dos modelos retalhados e estanques de formação continuada, de modo a pensar uma proposta formativa que atenda às necessidades reais dos professores em exercício e que lhes possibilite refletir sobre suas práticas, compreendendo que ensinar, considerando aqui o ensino na perspectiva da formação de professores, não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção. Isto posto, formadores e professores devem, em parceria, constituir-se enquanto sujeitos desse processo formativo, de modo a superar o intelectualismo alienante e o autoritarismo do formador presente na perspectiva formativa bancária, que impossibilita a verdadeira consciência de mundo (PAULA; MELLO, 2012).

Clama-se assim por uma formação que parta das situações problemáticas da realidade educacional e que possibilite alternativas reais e concretas de mudança no contexto em que a educação e a prática docente é produzida (IMBERNÓN, 2010). Ou seja, uma formação

[...] que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que essa seja rotineira e mecânica. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Isso corrobora com a defesa da formação de professores contextualizada, ou seja, embasada nas práticas reais desses sujeitos, de modo que a aprendizagem considere os problemas e as necessidades percebidas pelos próprios professores em exercício, que são aqueles que têm mais propriedade para falar da realidade prática das escolas em que atuam (GARCIA, 1999).

Fávero e Tonieto (2010) contribuem com esse entendimento apontando que o viver e o conhecer têm íntima relação, havendo identificação entre o processo de vida e o processo de conhecer. Assim, atualmente, não é possível compreender uma atividade de formação

docente em que o objeto de investigação e reflexão não seja a análise da experiência diária e imediata dos professores (GARCIA, 1999).

A formação deve guiar-se a partir da visão de mundo dos sujeitos que dela participam, devendo ser o conteúdo organizado com base na existência concreta desses sujeitos, de modo a possibilitar a efetiva reflexão teórica sobre a prática, compreendendo que o verdadeiro conhecimento é aquele que fundamenta-se no concreto e mediado pela teoria, retorna ao concreto (PAULA; MELLO, 2012).

O conteúdo a ser trabalhado nessa formação tem que surgir dessa realidade, considerando que, segundo Freire (1987), os seres humanos apresentam a capacidade de terem a sua atividade e a si mesmos como objetos de sua consciência (FREIRE, 1996)..

Concebe-se o ser humano enquanto sujeito capaz de refazer o mundo, por meio da análise e reflexão da realidade. Nas palavras do autor:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 1996, p. 52).

Nessa interpretação, ressalta-se a importância de os professores serem sujeitos de seu desenvolvimento e formação, por meio da conexão entre prática e teoria, de modo que a formação e a aprendizagem ocorram nesse processo interativo e que oportunize possibilidades de produção e afirmação de conhecimentos.

Veiga (2009) favorece esse entendimento apontando a importância da unicidade entre teoria e prática. Para esse autor a formação de professores deve apoiar-se em uma formação teórica de qualidade, em perspectiva crítica e emancipadora, devendo a união entre teoria e prática perpassar todo o processo de formação, carecendo essa ter como fundamento básico o trabalho e a pesquisa, entendendo o primeiro como um princípio educativo e a segunda como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica (VEIGA, 2009).

Para isso é de extrema relevância centrar o desenvolvimento profissional nas práticas de sala de aula, de modo a estabelecer novos modelos relacionais na formação de professores (IMBERNÓN, 2005). Caracteriza-se assim por situar o professor em situações reais, de modo que a formação apoia-se em uma reflexão desses sujeitos sobre a prática docente, consistindo em descobrir, organizar, revisar e construir a teoria, compreendendo o papel da educação em resolver os problemas apresentados pela vida (STRECK, 2009).

Destarte, deve auxiliar esse profissional a compreender a realidade em que a atividade docente se concretiza, reafirmando a importância de que a formação seja desenvolvida em consonância com o contexto de trabalho (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). Uma formação uniforme e descontextualizada não dá conta de atender as necessidades desses profissionais.

Freire (1996) nos ajuda a melhor compreender a importância da formação que tenha como referência as práticas contextualizadas. Esse autor destaca que não é possível respeito ao educando – aqui entendido como professor em formação – à sua dignidade, seu ser em formação e a sua identidade fazendo-se, se não se leva em consideração as condições em que ele tem existido e se não se reconhece a importância dos conhecimentos da experiência que esse professor possui (FREIRE, 1996).

Com esse entendimento de educação se faz fundamental saber escutar. O saber escutar é entendido por Freire como uma exigência do processo educativo. Segundo o autor (1996, p. 43) “Ensinar exige saber escutar”. Aprende-se a falar com o outro quando se aprende a escutá-lo, de modo que somente quando essa escuta se efetiva concretamente é que se torna possível dialogar com o outro. Com tal percepção, faz-se fundamental criar condições para dar a palavra às escolas e aprender a escutá-las (FERREIRA, 2009b).

Freire (1996) conceitua o escutar como algo que vai além da possibilidade auditivo que temos. Para o autor escutar significa disponibilizar-se de maneira permanente à ouvir o outro, ou seja, requer abertura, por parte do sujeito que escuta, para ouvir à fala do outro, seus gestos, pensamentos e diferenças.

Em processos formativos participativos, esse elemento é compreendido como requisito indispensável para iniciar o processo transformador (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Posto isso, escutar, no âmbito da formação, requer reconhecer as particularidades dos professores, de seus saberes e de suas práticas, para que a formação se adeque a esse contexto, de modo a fomentar a reflexão e a participação. Requer ainda a suspensão dos saberes, dizeres e ensino do formador, em uma procura séria e crítica para dar voz a quem se forma e harmoniza essa voz com a voz de quem forma (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Assim, disponibilizar-se a escutar os professores e levar em consideração aquilo que eles têm a dizer possibilita com que as práticas desenvolvidas cotidianamente nas escolas sejam afirmadas, ressignificadas ou superadas, uma vez que nesse processo essas práticas

são colocadas em cena e o professor a toma como objeto de reflexão e de ação, legitimando ou questionando esses conhecimentos (GATTI; BARRETO, 2009; SILVA, 2005).

Nas palavras de Ferreira (2009a, p. 213) “Deste modo, não se trata de ensinar as escolas a serem criativas e inovadoras, mas de realizar com elas um processo de aprendizagem a partir do que elas produzem.” Isso requer necessariamente dar palavra aos protagonistas da ação e responsabilizá-los por sua formação e desenvolvimento profissional dentro da instituição educacional (IMBERNÓN, 2010).

Assim, damos enfoque para uma formação centrada na escola e colaborativa, considerando que nesse entendimento, essa instituição converte-se em lugar prioritário de formação (IMBERNÓN, 2010). Toma-se a instituição como terreno formativo, centrando-se nos contextos de trabalho e reforçando o potencial formativo desse ambiente (ARAUJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Essa perspectiva reconhece a escola de atendimento à infância como espaço privilegiado para a construção de competência profissional e conhecimento, englobando não apenas os educadores, mas também pesquisadores, acadêmicos e professores universitários, compreendendo que “A escola para crianças pequenas é um lugar de enorme aprendizado e grande respeito” (RINALDI, 2017, p. 111).

Segundo Imbernón (2010) a formação que se centra na escola circunda todas as estratégias empregadas coletivamente entre formadores e professores em formação para orientar os programas formativos, com a finalidade de que esses respondam às necessidades da escola e que possibilitem elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem das instituições (IMBERNÓN, 2005).

Machado e Formosinho (2009) destacam que a formação centrada na escola possibilita a fusão do local de produção de conhecimento e do local de prática profissional em um único espaço, sendo mais que uma simples mudança de lugar (IMBERNÓN, 2005).

A formação centrada na escola, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) tem assim a sua raiz na necessidade de atender as demandas do professor, de modo a rejeitar a prevalência do *expert* estranho à escola. Essa lógica implica superar a separação entre lugares e tempos de prática profissional e lugares e tempos de formação, entendendo que não há o momento em que uma termina e a outra se inicia. Desenrola-se em uma logicidade dinâmica de formação, unindo tempos em lugares em um processo único e permanente, assim como a educação (FERREIRA, 2009a).

Esse modelo formativo trata-se de um novo enfoque para “[...] redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.” (IMBERNÓN, 2005, p. 80). Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, sendo os professores responsáveis por elaborarem suas próprias soluções para os problemas com os quais se defrontam (IMBERNÓN, 2005).

Assim, configura-se ainda enquanto formação centrada nos docentes, tomando esses como sujeitos e não objetos de sua formação (ARAUJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Isso ocorre, na compreensão dessa autora, a partir de uma cultura de trabalho formativo com os docentes, em corresponsabilização, por meio da interação entre escola e instituições de formação, especialista de educação, movimentos pedagógicos, redes de escolas, etc. (ARAUJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Segundo Machado e Formosinho (2009) esses atributos afastam a formação docente da perspectiva voltada da suprir as carências dos professores, passando a reconhecê-los como portadores de experiências e que possuem conhecimentos sobre sua ação, de modo que quando agem, refletem sobre ela e que enquanto reflete, também age, em um processo de ação-reflexão-ação, que constitui e configura o fazer docente.

Parte-se do entendimento de que esse profissional possui conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Legitima-se outros saberes e outros espaços de produção de saber, para além dos conhecimentos científicos da universidade, ou seja, considera-se os “[...] *contextos vivenciais* em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação” (MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p. 297 – *grifos dos autores*).

Assim, a formação centrada na escola e no exercício da profissão não separa o espaço de mobilização de conhecimento, de produção e de comunicação dos saberes e das competências. Esses são compreendidos a partir de uma ação contextualizada (VEIGA, 2009). Considera-se a escola como foco do processo de ação-reflexão-ação (IMBERNÓN, 2005).

Nessa ótica, segundo Machado e Formosinho (2009), as dinâmicas formativas são compreendidas enquanto processo de intervenção nas organizações escolares, sendo a formação organizada sob forma de projetos de ação para responder aos problemas identificados em contexto, ou seja, na ação.

Empenha-se para que os professores aprendam através da escola enquanto organização e das experiências de trabalho, porém, para isso, se faz imprescindível que a

escola valorize as experiências dos professores que nela trabalham e criem condições para que esses participem na tomada de decisões (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

A perspectiva de formação centrada na escola está alicerçada em um processo de mobilização de saberes dos professores, de modo a permitir com que esses disponham de um conhecimento mais aprofundado sobre sua realidade, de modo a elaborar diagnósticos sobre os problemas e mobilizarem seus conhecimentos e experiências para encontrarem possíveis soluções (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

Essa perspectiva procura romper com a reprodução e uniformidade da formação docente, bem como com práticas que prezam a supremacia da teoria em detrimento a prática, dissociando formação e trabalho. Com o entendimento da escola como espaço formativo objetiva-se convergir a ação dos professores, escolas e instituições formativas, contrariando a divisão entre produtor e executor, ou seja, aqueles que definem as necessidades formativas e os que são carentes de conhecimentos, incentivando o professor a tornar-se como autor da sua formação, que é concebida como formação ao longa da vida, na perspectiva da educação de adultos (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

Segundo Imbernón (2005) a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os docentes. Essa valoriza o relacionamento e a colaboração, colocando em foco a participação dos professores (ARAUJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). A participação é entendida por Streck (2009) como uma condição da existência humana, que envolve e engloba o empoderamento dos indivíduos e grupos e a produção de conhecimentos sobre o mundo em que se inserem, buscando a elaboração de novas formas de viverem em coletivo.

Entende-se que para chegar à solução de situações problemáticas a colaboração se faz imprescindível, uma vez que, como aponta Freire (1987), não é possível fazer uma educação problematizadora fora do diálogo, considerando que não há educação no isolamento, de modo que essa ocorre em comunhão, mediatizada pelo mundo (FREIRE, 1987).

Ancora-se assim na importância de criar oportunidades mais fundamentais para a formação profissional e o crescimento, ou seja, uma formação real a partir da troca, da discussão do coleguismo e de ideias (RINALDI, 2017). Essa autora considera que são nesses momentos compartilhados que as teorias e as hipóteses são geradas, avançando para além de um conhecimento de grupo, mas também na elaboração de outras teorias gerais de referência.

Avançamos para uma formação pautada no diálogo, na reflexão e na troca, entendendo que essa deve ser uma ação coletiva, que integre os docentes e que ocorra em parceria e colaboração, possibilitando a construção desses profissionais enquanto um grupo de trabalho, partindo do entendimento de que ao se abrir ao mundo e aos outros o ser humano inaugura sua relação dialógica, em um processo de inquietação e curiosidade, inserindo-se, a partir da sua consciência de inacabamento, em permanente movimento na história, em busca do *Ser Mais* (FREIRE, 1996).

Como evidencia esse autor, o ser humano está no mundo e com o mundo, assim, é capaz de relacionar-se com os outros, educando-se por meio dessas relações que estabelece. A busca pelo *Ser Mais*, vocação ontológica do ser humano, não concretiza-se no isolamento, mas sim em comunhão com os outros seres humanos. A formação que ocorre em colaboração, superando o individualismo e o intelectualismo alienante, supera também a falsa consciência do mundo, entendendo que é por meio do diálogo e da reflexão coletiva sobre aquilo que se sabe e o que não se sabe é que o ser humano pode atuar criticamente em prol da transformação da realidade (FREIRE, 1996).

Em vista disso, a formação centrada na escola pretende desenvolver um processo formativo colaborativo entre os professores, uma vez que exige a participação consciente, rompendo com o isolamento docente (IMBERNÓN, 2010). Alicerçados na colaboração, os problemas são abordados, permitindo aos professores refletirem em grupo e encontrarem soluções de forma coletiva (IMBERNÓN, 2010).

Presume-se que os conhecimentos fundamentais para o exercício da docência estão alicerçados na prática, de modo que esses não podem ser ensinados, mas aprendidos por meio da reflexão da ação, evoluindo com a experiência e com a interlocução com professores mais experientes (FIORENTINI; CRECCI, 2016).

No coletivo os professores podem explicar suas estratégias, descobertas, anseios, problemas e dificuldades, compreendendo que não será um técnico que lhe dará as soluções, mas que dentro desse coletivo, eles próprios, podem participar de forma ativa e criticamente, alicerçados em seus contextos de trabalho, com seus colegas que têm princípios iguais ou semelhantes, introduzindo assim uma cultura colaborativa que proporciona aos professores situações de identificação, participação, aceitação de críticas e aprendizagens pela troca de conhecimentos e experiências (IMBERNÓN, 2010). Implementa-se uma compreensão partilhada pelos participantes, por meio do diálogo e da reflexão conjunta (IMBERNÓN, 2005).

Esse reconhecimento pressupõe ainda que os professores ao aprenderem e produzirem conhecimentos relevantes na prática, mediante a reflexão e na ação educativa, desenvolvam também conhecimentos e teorias sobre a própria prática. Constituindo, nessa perspectiva, “[...] comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades mais amplas ou globais” (FIORENTI; CRECCI, 2016, p. 511). O diálogo estende-se para além dos colegas de trabalho, englobando diferentes professores, como aqueles que atuam na educação básica, os que estão em formação inicial e os professores da universidade, visando superar a dicotomia entre ser professor e ser pesquisador.

Isso ocorre dentro de uma comunidade investigativa. Nessas comunidades é possível construir a teoria da ação, uma vez que tem como objetivo fornecer aos professores contextos ricos e desafiadores para aprendizagem. Assume-se que professores que atuam nas escolas e os que atuam na universidade possuem saberes diferentes, mas que o diálogo desses saberes proporciona a construção mútua de novos saberes (FIORENTE; CRECCI, 2016). Ocorre um processo educativo a partir da colaboração entre universidade e escola.

Forster e Leite (2014) apontam que a universidade e a escola têm ensaiado algumas experiências em parceria, no sentido de discutir e qualificar as relações entre essas instituições, intensificando as aprendizagens de forma colaborativa, regidas não apenas por uma lógica universitária, mas considerando uma lógica que se aproxime da prática cotidiana dos professores em exercício.

Evidencia-se a necessidade da criação de redes entre professores e universidades, possibilitando a troca de experiências e ideias, e também um espaço para explicações teóricas que fundamentem a prática e validem as experiências (REIS et al., 2011). A autora enfoca a importância da relação estabelecida entre professor e as ideias que orientam os projetos formativos, considerando que o afinamento desses possibilita o pertencimento do professor a formação.

Essa parceria entre universidade e escola e a formação em contexto defendida até então, nos remete a Extensão Universitária como uma possibilidade para essa concretização. No próximo item abordaremos sobre a Extensão Universitária como possibilidade de formação em contexto para as profissionais que atuam na Educação Infantil, apresentando ao/a leitor/a as especificidades dessas ações.

2.3 – Extensão Universitária: possibilidades para formação de professores em contexto.

A Extensão Universitária é vislumbrada como uma possibilidade para a formação de professores em contexto, considerando que essa se caracteriza como forma de a universidade responsabilizar-se pela oferta de espaços, além de seus muros, de escuta da sociedade e de diálogo entre os saberes, buscando, por meio das demandas necessárias ao mundo, inovar (ALMEIDA, 2015). Situa assim, de acordo com essa autora, os sujeitos envolvidos nesse processo – alunos, professores, pesquisadores, técnicos e comunidade – no tempo presente e nas demandas sociais, sendo espaço de aprendizagem e interação com o mundo atual

Nessa perspectiva, a extensão universitária pode se constituir enquanto espaço privilegiado para a formação profissional, pois possibilita uma formação para além do tecnicismo, provocando situações concretas de vivência da realidade (ALMEIDA, 2015).

Sob esse enfoque, segundo Cunha (2019), por meio da Extensão Universitária é possível a produção de “[...] processos educativos através dos quais são construídos conhecimentos sociais e acadêmicos que podem ser transgressores na medida que deles fazem emergir outro mundo possível, diferente do vertical e hegemonicamente vigente.” (CUNHA, 2019, p.223).

Corroborando com esse entendimento, Alves-Bezerra e Cêpeda (2016) evidenciam a Extensão Universitária como possibilidade de diálogo da academia com o restante da sociedade, muito relacionada as demandas da sociedade brasileira pelo engajamento das universidades na solução direta dos problemas nacionais, entre esses, por exemplo, a Educação Básica. Torna-se assim, segundo esse autor, questão de sobrevivência a universidade interagir de forma permanente com a sociedade, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mas afinal, o que é Extensão Universitária?

De acordo com Dubeux (2018) as universidades brasileiras, desde a sua criação, apresentam a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, entende-se que desde a sua criação, as universidades brasileiras deveriam prestar serviços a sociedade, buscando a democratização do conhecimento que é produzido nessa instituição. Isso reforça a importância das ações extensionistas, uma vez que essas são as responsáveis para o acesso de grande parte da população ao conhecimento produzido na universidade (DUBEUX, 2018).

Porém, como aponta essa autora, inicialmente, a extensão apresentava caráter difusionista, buscando divulgar o saber produzido, principalmente por meio de conferências e ofertando a sociedade um conhecimento pautado no utilitarismo e com grande controle ideológico. Observamos assim que, nesse contexto, a extensão, da forma como se organizava, não era capaz de atender os interesses da população e gerar transformação social (DUBEUX, 2018).

Apenas a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização no país, as universidades se viram obrigadas a ultrapassar os seus muros e ir em direção da sociedade, buscando uma verdadeira troca para a construção do conhecimento. Assim, em 1987 ocorre a criação do Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras (FORPROEXT), que passa a discutir a conceituação da Extensão Universitária.

O conceito de Extensão Universitária, como aponta Almeida (2015) é adotado pelas universidades latino-americanas, principalmente no Brasil, em que se constitui como um dos pilares do ensino superior. Isso é afirmado pela Constituição de 1988, no artigo 207, que aponta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio da universidade. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) encontramos no art. 43 que a Educação Superior deve ter como finalidade a promoção da extensão. Essa atividade deve ser aberta à participação da população e voltada para a difusão das conquistas e benefícios da instituição (BRASIL, 1996). Os Planos Nacionais de Educação também apresentam a necessidade de pensar a Extensão Universitária nas matrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil.

Atualmente, encontramos essa definição conceitual da Extensão Universitária na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, Art 3º.

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

A partir dessas definições, a extensão se ancora no envolvimento da universidade com a sociedade, assim, embasa-se na ideia de transformação social, em que a universidade deve responsabilizar-se pela produção de conhecimentos que possibilitem respostas rápidas as demandas sociais. São pilares basilares da Extensão Universitária a interação dialógica com a comunidade, a valorização do saber popular, o olhar regional e o fazer com a

comunidade e não para a comunidade, entendendo essa enquanto uma proposta de construção coletiva entre universidade e comunidade.

De acordo com Reis et al. (2014) entende-se que a universidade tem a função de dialogar com a sociedade, de modo a responder suas demandas e expectativas e a reconhecendo como portadores e produtores de saberes. Assim, ação de Extensão Universitária deve se estabelecer como uma relação de compartilhamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento da experiência, buscando a emancipação.

Percebemos que é deixada de lado a perspectiva da Extensão como difusão de conhecimentos, mas essa passa a ser concebida como um processo educativo que tem como base o diálogo entre os saberes científicos e populares (DEBEUX, 2018). Assim a Extensão Universitária se torna imprescindível para a universidade, considerando que “não basta à universidade pensar sua ação a partir de uma intervenção pontual, mas é preciso pensá-la de maneira articulada com uma estratégia de desenvolvimento territorial.” (DEBEUX, 2018, p. 18-19).

É por meio dessa ação que pode se concretizar a aproximação entre universidade e sociedade, buscando a interação horizontal entre os saberes do campo científico e os do campo da experiência, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento (ANDRADE; MORSINI; LOPES, 2019).

Na UFSCar, instituição em que essa tese de doutoramento foi desenvolvida, há o Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos (BRASIL, 2016). Esse documento apresenta direcionamentos importantes para o planejamento e realização das ações extensionistas. Nessa instituição se tem como princípio a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, de modo que o conhecimento deve ser produzido, sistematizado, integrado, divulgado e difundido.

De acordo com Cunha (2019) esse princípio de indissociabilidade entre os fazeres, citado no documento, apresenta a relação direta entre essas três atividades, entendendo essas como aliadas e como importantes para a democratização do saber e da produção do conhecimento. Por meio dessa indissociabilidade é possível a relação entre teoria e prática e a relação transformadora entre universidade e sociedade (CUNHA, 2019).

Assim, como encontramos no documento, são entendidas como ações de extensão aquelas que têm como objetivo tornar o conhecimento produzido na UFSCar acessível a sociedade e que buscam e promovem a interação transformadora entre universidade e sociedade (BRASIL, 2016).

A partir do regimento, as ações devem ter como objetivo tornar acessível à sociedade o conhecimento produzido ou sistematizado na instituição. Isso envolve a caracterização das necessidades da sociedade e identificação dos problemas para assim, gerar a produção do conhecimento. Além disso, essas ações devem contemplar o caráter educativo e tornar os participantes aptos a utilizar os conhecimentos produzidos em suas atividades, como por exemplo, quando pensamos em ações de extensão voltadas para a formação docente, os conhecimentos decorrentes dessa devem refletir na prática educativa.

No regimento encontramos como essencial para caracterizar uma ação de extensão universitária a relação dessa com a produção ou sistematização do conhecimento e suas contribuições com atividades educacionais e de capacitação para o uso do conhecimento (BRASIL, 2016).

De acordo com o regimento, todas as ações de extensão universitária devem ser coordenadas por um servidor proponente, podendo ser em conjunto ou não com outras instituições, pessoas, órgãos e entidades e ocorrem a partir de atividades acadêmicas regulares, contemplando a carga horária do servidor. Esses ficam responsáveis pela proposição das atividades de extensão, devendo elaborar as propostas, responsabilizar-se pela sua execução, supervisionar e avaliar o desempenho dos participantes, elaborar roteiros de execução e prestar contas dos recursos financeiros (BRASIL, 2016).

Ainda de acordo com esse documento, a extensão universitária pode contemplar diferentes ações. Entre essas ações Cunha (2018) destaca:

- Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs).
- Cursos: englobam especialização, aperfeiçoamento profissional, atualização científica, com o objetivo de acesso ao conhecimento de forma a completar a formação fornecidas pelos cursos de graduação ou pós-graduação.
- Consultorias/ Assessorias: oferta de subsídio a partir do acompanhamento da tomada de decisão na realização de intervenções.
- Eventos: oferta de eventos culturais, científicos, artísticos, esportivos e outros que objetivam com que a comunidade usufrua dos bens científicos, técnicos, culturais e artísticos.
- Projetos: integração de um conjunto de atividades de extensão que são desenvolvidas em parceria com outras instituições, pessoas, órgãos ou entidades públicas ou privadas.
- Publicações e produtos: enquadra-se em outras modalidades de difusão do conhecimento e que objetivam tornar acessível à sociedade o conhecimento.

Considerando as diferentes possibilidades de ações no âmbito da Extensão, e entendendo essa como primordial para a elaboração de um conhecimento comprometido com a sociedade, essas ações são vista nessa pesquisa como espaço privilegiado de intervenção e construção do saber de forma coletiva, corroborando com o entendimento apresentado por Souza (2010) de que

[...] a Extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como “prática da liberdade” (SOUZA, 2010, p.126).

A Extensão Universitária, a partir da perspectiva apresentada, se consolida como campo fértil para a formação de professores, sendo espaço-tempo privilegiado para o estabelecimento da parceria entre universidade e escola. Autores como Kochhann (2017) Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017), Martins, Dias e Martins Filho (2016) corroboram com esse entendimento, considerando a Extensão Universitária espaço-tempo para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Para Kochhann (2017) essa ação deve possibilitar a efetivação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), promover a unidade entre teoria e prática, fomentar a produção de conhecimento e favorecer uma formação política e emancipadora de professores. A autora considera a Extensão Universitária como possível espaço formativo para professores, na perspectiva de ampliar a visão de educação como espaço de construção da crítica e de emancipação dos docentes. Assim,

Compreendendo a extensão como ambiência acadêmica, pode-se ampliar a formação do professor para que ao imergir no processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão tenham novas possibilidades de compreensão do real e possam construir uma práxis que entenda a escola como o espaço formativo dentro de um contexto e no contexto da comunidade em que está inserida. (KOCHHANN, 2017, p. 290).

Essa ação possibilita a socialização do conhecimento tanto do âmbito acadêmico, ou seja, produzido nas universidades, quanto do âmbito prático, produzido cotidianamente na atuação dos professores, possibilitando a reflexão e o diálogo entre teoria e prática. Revela-se como opção para uma formação permanente de professores, contextualizada e colaborativa, uma vez que trata-se de um processo em que se dialoga com a comunidade,

afim de abstrair a cultura e os problemas enfrentados e propor formas de ajuda-la, por meio de uma atuação colaborativa (REIS et al., 2014).

Entendendo a Extensão Universitária como tempo-espço privilegiado para a formação de professores, essa pesquisa se propôs com a oferta de um curso de extensão para as profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas. Assim, apresentaremos a seguir a proposta do curso extensionista e os caminhos metodológicos da pesquisa.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 14).

Nessa seção, apresentaremos o caminho metodológico da presente pesquisa. Entendemos

[...] o método como elemento fundamental para que o conhecimento produzido seja considerado válido e verdadeiro na comunidade científica. O termo método (do latim *méthodos*) está relacionado ao ato de caminhar e de investigar. Sua definição inclui o conjunto de atividades sistemáticas e criteriosas que compõem o caminho trilhado pelo(a) pesquisador(a) para alcançar um conhecimento específico. (MARIGO; BRAGA, 2015, p. 25).

Considerando a importância da metodologia na construção do conhecimento científico, descreveremos passo-a-passo do percurso construído para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Inicialmente, trataremos da natureza da pesquisa, abordando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso no âmbito da intervenção. Em seguida, descreveremos o contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, a atividade de extensão universitária e as participantes da pesquisa. Abordaremos os procedimentos utilizados para coleta, seleção, organização e análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esse estudo trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, entendendo que “[...] o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*.” (MINAYO, 2002, p. 15 – *Grifos da autora*).

A abordagem qualitativa, conforme aponta Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) pauta-se em um estudo da sociedade, centrando-se na forma como as pessoas interpretam e dão sentido as suas experiências e ao mundo.

Segundo Minayo (2002) a realidade social, objeto de investigação das ciências sociais, é mais rica do que qualquer teoria que sobre ela se possa criar, de modo que os códigos das ciências, entendidos por Minayo (2002) como recortados, são incapazes de contemplar essa realidade de forma plena. Assim, a autora aponta que as ciências sociais realizam uma aproximação com a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que essa ocorra de forma “[...] incompleta, imperfeita e insatisfatória.” (MINAYO, 2002, p. 15).

Evidencia-se assim que as pesquisas realizadas em ciências sociais possuem um caráter especificamente qualitativo, considerando que essas se preocupam com um nível de realidade que não é possível quantificar, preocupando-se com a qualidade em que as variáveis aparecem, ou seja, como as coisas acontecem (MINAYO, 2002).

Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) apontam que com a abordagem qualitativa, a pesquisa ganha um novo significado, assim essa passa a ser compreendida como uma trajetória em torno do que se deseja compreender, de modo a não preocupar-se unicamente com princípios, leis e generalizações, mas destina-se um olhar atento para a qualidade e aos elementos que são significativos para o pesquisador.

As ciências humanas intentam compreender e intervir na ordem social (MARIGO; BRAGA, 2015). Assim, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada enquanto um estudo detalhado de um fenômeno social, que busca explicar, de forma aprofundada, suas características e significados. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) a pesquisa qualitativa tem como objetivo “[...] analisar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.”

Nessa perspectiva, na pesquisa qualitativa, a fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador (pesquisador) o instrumento principal (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo esses autores, os pesquisadores se introduzem em um determinado espaço – frequentam o local de pesquisa - e despendem nesse espaço grande quantidade de tempo, obtendo informações a partir do contato direto com os participantes da pesquisa, buscando analisar como e em quais circunstâncias os dados foram produzidos. Triviños (1987) corrobora com esse entendimento apontando a importância do ambiente para a personalidade, problemas e situações de existência do sujeito, considerando que “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994) destacam ainda que a pesquisa qualitativa é descritiva, ou seja, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagem e não em forma de números, considerando os dados em toda a sua riqueza, apresentando, de forma narrativa, determinada situação ou visão de mundo. Entende-se que os detalhes fornecem pistas para melhor compreensão do fenômeno estudado.

Bogdan e Biklen (1994) destacam ainda que o pesquisador qualitativo interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, principalmente no âmbito da educação, considerando que nesse processo o pesquisador poderá encontrar pistas importantes para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração de teorias, considerando que essa depende desse processo, ou seja, da inserção do pesquisador no espaço investigado, partindo do entendimento de que não se sabe o suficiente para reconhecer o que é importante antes de iniciar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Desse modo, os significados e

a interpretação surgem do fenômeno visto a partir de um determinado contexto, entendendo esse como real e concreto e que deve ser estudado como tal (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, o significado é de importância fundamental na pesquisa qualitativa, uma vez que “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Demonstra-se interesse pelas perspectivas dos participantes da pesquisa, buscando tomar informações do ponto de vista do informador, ou seja, do participante da pesquisa, refletindo nessa metodologia de pesquisa o diálogo entre participante e pesquisador e a importância da observação, análise e registro das interações.

Observa-se como característica dessa abordagem a pesquisa como instrumento-chave, o ambiente como fonte de dados, o caráter descritivo e o foco no processo e seu significado (FREITAS; JABBOUR, 2011). Assim, a abordagem qualitativa fundamenta-se em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído, sendo o mundo do sujeito, os significados atribuídos, a linguagem, as produções culturais e suas formas de interação social o núcleo central dos pesquisadores qualitativos (ANDRÉ, 2013).

André e Gatti (s/d) acrescentam ainda que o método qualitativo traz grande contribuição ao avanço do conhecimento em educação, uma vez que permite melhor compreender processos escolares, aprendizagens e relações. Ainda segundo essas autoras esse método possibilita maior engajamento do pesquisador com a realidade investigada e leva a relação próxima entre pesquisador e participantes da pesquisa. Isso cria um compromisso maior com as necessidades do grupo e possibilidades de melhorias, que se dão por meio de intervenções diretas nas realidades investigadas (ANDRÉ; GATTI, s/d).

Considerando a relevância desse método, utilizamos o estudo de caso como estratégia, considerando que esse, segundo Yin (2001, p. 19), é uma estratégia quando o “[...] foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”, como ocorre com essa pesquisa. O estudo de caso é um dos mais relevantes na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). Citamos esse autor para melhor compreensão do estudo de caso: “O que é o Estudo de Caso? É uma categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se analisa profundamente.” (TRIVINÕS, 1987, p. 133).

O estudo de caso trata-se de um método de pesquisa que pode ser aplicado em distintas situações para contribuir com o conhecimento acerca dos fenômenos individuais ou grupais (ANDRADE et al., 2017). Essa estratégia tem como objetivo explorar, descrever e

explicar o fenômeno e fornecer uma compreensão desse (YIN, 2001). Para esse autor o estudo de caso torna-se relevante quando se busca compreender como ou por que um fenômeno social atual ocorre, uma vez que possibilita um conhecimento mais concreto e contextualizado (ANDRÉ, 2013).

Corroborando com esse entendimento, Bogdan e Biklen (1994) apontam que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo. Nessa pesquisa, nos aprofundamos na observação detalhada de um grupo de profissionais que atuam em uma creche. Essa perspectiva de estudo de caso é apresentada por esses autores como “estudo de caso de observação”, com foco em uma organização e concentrando-se em um lugar específico, grupo e atividade, sendo utilizado para investigar uma situação particular e específica, ou seja, o Curso de Extensão Universitária (NASCIMENTO, 2012; ALVES-MAZOTTI, 2006).

Yin (2001) destaca que o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real e envolve uma situação tecnicamente única. Destaca-se o uso do estudo de caso nessa pesquisa considerando que esse se aplica no âmbito da investigação dos fenômenos educacionais, considerando que esse possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada, de modo a

[...] descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Essa autora destaca que existem três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. Utilizamos o estudo de caso intrínseco, que é aquele que em que o interesse está em estudar um caso específico, uma vez que o estudo de caso foi realizado enfocando um caso único: um Curso de Extensão Universitária.

Como aponta Yin (2001) o uso do estudo de caso é justificado em uma pesquisa em que o fenômeno se apresente como extremo ou único. Assim, a Extensão Universitária investigada constitui-se enquanto um estudo de caso, enquadrando-se enquanto uma situação exclusiva e contextualizada.

Nessa direção, Marigo e Braga (2015) destacam que um estudo científico torna-se relevante na medida em que parte da compreensão já existente sobre um aspecto e propõe avanços e aprofundamento teórico, de modo que os conhecimentos são criados e recriados no âmbito coletivo, como propomos nessa investigação. Os elementos do contexto histórico

e social em que a pesquisa é desenvolvida, ou seja, a situação particular (caso específico) constitui-se como ponto de partida e possibilitam formulações mais amplas, podendo alcançar outras situações com características próximas, assim, vai do mais especial ao mais geral (MARIGO; BRAGA, 2015), como pretendemos com essa investigação.

A pesquisa caracteriza-se ainda enquanto um estudo de caso de ação no âmbito da intervenção, assim, “Significa que é um estudo de caso de uma ação com objetivos de produzir a mudança, de construir a diferença” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 103).

Utilizamos o estudo de caso no âmbito da intervenção pois engloba um conjunto de ações organizadas previamente e diretamente realizadas pela pesquisadora com as participantes da pesquisa.

Destaca-se ainda a intervenção considerando a importância da pesquisa não ocorrer apenas no âmbito da universidade e distante dos professores em exercício, assim, se concretiza enquanto uma intervenção que engloba um conjunto de ações organizadas previamente e diretamente realizadas pela pesquisadora com as participantes da pesquisa. Entendemos que essa deve ser tornar uma postura, ou seja, a atitude por meio da qual os educadores, munindo-se de conhecimentos práticos e teóricos, abordam o sentido e significado da vida (RINALDI, 2002).

Para Oliveira-Formosinho (2002) os estudos na lógica da intervenção podem considerar-se construtivistas, pois

São referenciados a valores, objetivos, intenções, compromissos, propostas que se desenrolam num tempo – que é o tempo em que se está fazendo o estudo de caso – que é um tempo do trabalho de todos em torno da conquista da diferença que se quer construir [...]. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 103).

Esse processo implica dispor de formas de entender qual é o ponto que partimos e qual o ponto que queremos chegar, de modo que requer identificar qual era a concepção de determinado conceito quando se iniciou o processo e como essa vai mudando, de modo a saber qual a concepção que se chega durante o processo.

Nessa pesquisa, considerando a intervenção, as etapas foram organizadas como apresentaremos nos itens a seguir, buscando levantar as compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar e como essas foram modificadas, a partir do Curso de Extensão Universitária.

Autores como Damiani et al. (2013) definem que caracterizam-se enquanto intervenção as pesquisas que envolvem o planejamento e a implementação de interferências,

como propomos com esse estudo. Essas têm como objetivo produzir avanços e melhorias para os sujeitos que delas participam, de modo que com essa pesquisa, buscamos contribuir para a formação das profissionais envolvidas, intentando promover a ressignificação e/ou ampliação dos sentidos atribuídos ao cuidar/educar.

Nessa pesquisa, considerando as particularidades dessa pesquisa, o presente estudo traz como questão orientadora:

Quais as contribuições de Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar?

Deste modo, o objetivo geral dessa pesquisa é: Propor e executar um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil e analisar quais as contribuições desse para a formação dessas profissionais, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.

São objetivos específicos:

- Levantar e descrever compreensões e saberes de profissionais de Educação Infantil sobre as práticas de cuidar/educar.
- Planejar e desenvolver um Curso de Extensão Universitária, tendo como eixo temático cuidar/educar bebês e crianças pequenas.
- Desenvolver atividades, na Extensão, que intentam promover a ampliação ou ressignificação do sentido atribuído por profissionais da creche sobre o cuidar/educar.
- Identificar e compreender os sentidos atribuídos por essas profissionais ao cuidar/educar na Educação Infantil foram ampliados e/ou ressignificados a partir da Extensão Universitária.
- Discutir os sentidos atribuídos por profissionais da Educação Infantil acerca do cuidar/educar.

3.2 O Curso de Extensão Universitária

A presente pesquisa, a partir da questão e dos objetivos elencados, se propôs com a elaboração e oferta de um Curso de Extensão Universitária para profissionais de Educação Infantil que atuam em uma creche (0-3 anos) municipal da cidade de São Carlos/ SP.

Essa proposta surgiu a partir da participação da estudante de doutorado em outras atividades formativas destinadas às profissionais que atuam nessa instituição. Ao participar das ações formativas e realizar pesquisa de iniciação científica (MARTINS, 2013; MARTINS, 2014) e mestrado (MARTINS, 2017) com esse grupo, a pesquisadora identificou que, por diversas vezes, o âmbito pedagógico é apontado como dissociável das práticas de cuidado, afirmando que por se tratar de um trabalho com bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes o educar acaba não se efetivando, sendo o cuidar mais urgente e primordial, uma vez que se relaciona a saúde, alimentação, higiene, etc.

Buscando colaborar com a rede de ensino do município de São Carlos⁸ e atender essa necessidade formativa, elaboramos uma proposta de Extensão Universitária, intitulada “FORMAÇÃO E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR/EDUCAR NA CRECHE – MÓDULO I E II”⁹. Essa foi registrada no site¹⁰ da PROEX da UFSCar.

Essa proposta orienta-se a partir da perspectiva de formação permanente, colaborativa e pautada nas necessidades e demandas das profissionais em exercício. Para isso, como evidenciamos na seção “Reflexões e perspectivas sobre a formação de professores”, compreendemos como imprescindível o reconhecimento dos professores enquanto detentores de conhecimentos, sendo necessário que esses sejam colocados no centro do processo formativo e reconhecidos como autores de seus trabalhos, (FORMOSINHO, 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Assim, o Curso proporcionou a escuta das participantes da pesquisa sobre suas demandas e necessidades formativas, buscando aproximar a formação realizada na Extensão Universitária com as reais necessidades do grupo, de forma a construir colaborativamente ações formativas que essas estivessem relacionadas ao cotidiano de trabalho dessas profissionais.

A escuta, de acordo com Oliveira-Formosinho (2016), é compreendida como fundamental quando se pretende um processo formativo transformador. Por meio dela é

⁸ Estendendo nossa parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de São Carlos realizamos a escrita do texto “Tecendo fios sobre cuidar/educar na Educação Infantil: relações humanas e participação das crianças em contextos e cotidianos das práticas” (SOMMERHALDER; MARTINS, 2019), presente no documento “Reflexões pedagógicas para a Educação Infantil do Município de São Carlos – SP. texto sobre o cuidar/educar na Educação Infantil, publicado no livro: “Reflexões Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de São Carlos – SP. e participação das crianças em contextos e cotidianos das práticas” (SOMMERHALDER; MARTINS, 2019),

⁹ Número do processo 23112.000812/2018-21 e da reoferta 23112.003157/2018-62.

¹⁰ <http://www.proex.ufscar.br/>

possível conhecer as particularidades, saberes e práticas dos professores, possibilitando com que essa se adeque ao contexto e fomente a reflexão e a participação.

A proposta formativa do Curso de Extensão Universitária, respaldando-se em autores como Garcia (1999), Pimenta (1997), Imbernón (2005; 2010), Oliveira-Formosinho (2016), apoia-se em uma perspectiva de formação em contexto, considerando as necessidades formativas percebidas pelas próprias profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Adotando essa concepção formativa, o Curso e a pesquisa foram aprovadas pela Secretaria Municipal de Educação do município¹¹, assim como pela gestora da instituição¹². Destacamos que as participantes foram informadas da vinculação da pesquisa com o Curso de extensão. Essas foram convidadas para a pesquisa e tiveram a opção de escolha de participação, bem como a opção de desistir a qualquer momento. Todas as participantes do Curso de Extensão consentiram participar da pesquisa. Essas foram esclarecidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ (TCLE) e informadas sobre o foco, riscos, benefícios e destino dos dados da pesquisa. Para preservar a identidade e anonimato das colaboradoras do estudo, essas escolheram um nome fictício. Sendo o Curso associado a pesquisa de doutoramento, essa foi aprovada¹⁴ no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos¹⁵.

O Curso de Extensão foi ofertada no espaço físico de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de São Carlos/ SP. Essa instituição foi escolhida pois a pesquisadora já realizou outras ações formativas e pesquisas nessa mesma instituição.

O Curso teve como objetivo aprimorar, de forma crítico-reflexiva, o processo formativo dessas profissionais acerca do cuidar/educar crianças de 0-3 anos, proporcionando momentos de troca de experiências, teorização, discussão e reflexões sobre essa prática.

Com duração de três semestres, contemplando o primeiro e segundo semestre do ano de 2018 e o primeiro semestre do ano de 2019, o Curso foi desenvolvido no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), às segundas-feiras, das 18h30 às 20h. O Curso ocorreu conforme disponibilidade da instituição em ofertar os dias para a execução da mesma, considerando que a gestão da CEMEI, assim como as professoras, tinham outras

¹¹ Disponível no apêndice I.

¹² Disponível no apêndice II.

¹³ Disponível no apêndice III.

¹⁴ Parecer n. 2.495.190.

¹⁵ Disponível no apêndice V.

demandas para o HTPC, posto isso, os cronogramas¹⁶ evidenciam que não houve certa regularidade, por exemplo, de forma semanal, quinzenal, etc. Em alguns momentos realizamos encontros semanais, em outros quinzenais e em outros mensais, atendendo as demandas da CEMEI e das professoras participantes da pesquisa. Esclarecemos ao/a leitor/a que o Curso de extensão foi organizada em três etapas. A seguir, apresentaremos cada uma dessas etapas.

3.2.1 Etapa I

A primeira etapa do Curso de Extensão Universitária contemplou os meses de abril e maio de 2018, visando a identificação do grupo de profissionais e o levantamento das especificidades e necessidades formativas, objetivando estabelecer, de forma colaborativa, o planejamento das ações e encaminhamentos do Curso. Esse momento de identificação e levantamento foi direcionado pela pesquisadora. Para isso utilizamos instrumentos¹⁷ para levantamento de dados. A identificação das profissionais ocorreu por meio de questionários e o levantamento das especificidades e necessidades formativas por meio de grupo focal¹⁸.

A partir da identificação do grupo e levantamento das necessidades formativas¹⁹, deu-se o processo de planejamento das ações. A pesquisadora, nos meses de maio, junho e julho de 2018, após diversas leituras das transcrições das sessões de grupo focal para levantamento das demandas e necessidades, organizou as atividades formativas, tentando promover, por meio dessas, a ampliação ou ressignificação do sentido atribuído por profissionais de Educação Infantil sobre o cuidar/educar.

A princípio, a pesquisadora conduziria a atividade formativa, porém, como o grupo apresentou demandas específica (primeiros socorros, educação especial, etc...) observou-se a necessidade de que essas fossem realizadas por profissionais com formação específica em cada uma das áreas, objetivando colaborar de forma mais oportuna com as demandas dessas educadoras. Posto isso, realizamos buscas e contatamos profissionais com formação específica para oferta de ações formativas para esse grupo. Essa busca ocorreu por meio de contato com coordenadores de cursos de instituições de ensino públicas (UFSCar) –

¹⁶ Disponível no apêndice VIII e IX.

¹⁷ Verificar item 3.4.

¹⁸ Roteiro de grupo focal disponível no apêndice VII.

¹⁹ O grupo apresentou como necessidade formativa as seguintes temáticas: primeiros socorros, saúde do bebê, educação especial, desenvolvimento infantil, contação de história, musicalização e relação família e escola.

enfermagem e educação especial - e privadas (UNICEP) – pedagogia e enfermagem - da cidade de São Carlos, bem como pelo levantamento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado no repositório²⁰ da UFSCar sobre as temáticas levantadas.

Por meio dessa consulta recebemos indicações de profissionais com formação para abordar cada uma das temáticas. Inicialmente, realizamos contato por telefone e/ou e-mail. Em seguida demos continuidade a conversa, por meio de WhatsApp. Com algumas profissionais, realizamos reunião presencial. Durante os contatos, a pesquisadora as informou sobre a vinculação da atividade formativa com a pesquisa de doutorado. Explicou também sobre a perspectiva formativa estabelecida para a pesquisa, ou seja, uma formação contextualizada e em serviço. Assim, indicou que as atividades deveriam ter relação com as práticas do grupo, de modo que ocorresse por meio de vivências, diálogo, roda de conversa e participação das professoras para troca de experiências. Compartilhou ainda os resultados do levantamento realizado por meio do grupo focal. As formadoras, que participaram dessa pesquisa, foram esclarecidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹ e informadas sobre o foco, riscos, benefícios e destino dos dados da pesquisa.

Após o contato e a confirmação dos especialistas acerca do minicurso, elaboramos três eixos de trabalho: Eixo 1: Educar ludicamente; Eixo 2: Educar para a saúde da criança; Eixo 3: Educar crianças com necessidades especiais. O cronograma²² voltado para a organização da formação apresenta essa organização.

Quando elaboramos o cronograma, contávamos com o eixo “Educar para a relação família e escola”, porém, a formadora com a qual realizamos contato, por problemas pessoais, não conseguiu desenvolver a atividade na data prevista, assim, considerando o cronograma e o tempo para a realização da pesquisa, não seria possível contarmos outra pessoa para realizar a formação na data proposta. Posto isso, esse eixo temático foi retirado da atividade formativa e do cronograma.

Após organização de cronograma, a pesquisadora realizou a apresentação do mesmo às professoras. Essas indicaram que a proposta estava contemplando aquilo que elas esperavam da atividade formativa. A pesquisadora apontou ainda para as participantes que o cronograma estava aberto para outras possibilidades, caso elas quisessem fazer indicações. As participantes não quiseram fazer novas sugestões. No dia de apresentação do cronograma,

²⁰ Acesso pelo endereço eletrônico: <https://repositorio.ufscar.br/>

²¹ Disponível no apêndice IV.

²² Disponível no apêndice IX.

a pesquisadora realizou mais uma sessão de grupo focal para identificação das compreensões dessas profissionais acerca do cuidar/educar na Educação Infantil.

3.2.2 Etapa II

A partir do cronograma proposto, iniciamos a etapa II da pesquisa. Essa contou com atividades realizadas no espaço da creche e conduzidas por formadoras específicas para cada temática. Foram proporcionados momentos de reflexões, propostas, referências, vivências, teorias, etc., que pudessem ampliar e/ou modificar os sentidos atribuídos a prática de cuidar/educar na Educação Infantil, a partir das demandas levantadas pelas próprias profissionais. A seguir, apresentamos um resumo de cada uma das atividades formativas, para possibilitar ao/a leitor/a melhor compreensão da forma como essas ocorreram e das temáticas trabalhadas.

Iniciamos, de acordo com cronograma, com o módulo “Educar ludicamente”, com musicalização. Esse trabalho ocorreu por meio de uma formação teórico-prática, em que a responsável apresentou conceitos acerca da musicalização infantil, indicando a importância dessa para o desenvolvimento da criança de 0-3 anos e detalhou os cuidados a serem tomados pelos educadores, tais como volume, qualidade do som, ritmo das músicas, etc. Compartilhou ainda alguns fazeres de sua prática como professora de música na Educação Infantil e oportunizou vivências práticas para as professoras.

A formadora trabalhou com a projeção de slides com conceitos-chaves sobre a temática e também para a exibição de vídeos da sua prática com as crianças. Apresentou algumas indicações de músicas para trabalhar com as crianças de 0-3 anos, por exemplo, com a rotina, com a exploração do corpo, ritmos, etc.

As professoras compartilharam algumas músicas que costumam trabalhar com as crianças. A responsável pela formação cantou ainda algumas músicas para as participantes e solicitou que essas acompanhassem e participassem fazendo sons com a boca e com as mãos. Levou alguns instrumentos musicais para que as educadoras pudessem explorar. Em vivência coletiva, entregou chocalhos para que as profissionais acompanhassem o ritmo da música. Indicou canais no youtube para que as professoras pudessem aprender mais sobre a musicalização infantil e também sobre a produção de instrumentos para crianças. A formadora compartilhou com o grupo arquivo com algumas músicas, para que pudessem trabalhar em sala com as crianças.

Ainda no módulo “Educar ludicamente”, contamos com uma formação voltada para contação de histórias. A formadora, que é professora do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, realizou uma formação teórico-prática. Inicialmente, realizou roda de conversa com as professoras sobre a contação de histórias. Com apoio de slides, fez apresentação sobre conceitos acerca da contação de histórias e compartilhou suas experiências como professora. Algumas professoras do grupo manifestaram-se a respeito de suas experiências com a contação de histórias na Educação Infantil, indicando, por exemplo, que estavam trabalhando com lendas.

A responsável pela formação realizou a contação da história “Cachinhos Dourados”, com apoio de luva para contação, para as professoras. Após a contação da história infantil, mostrou sua luva e outras opções de luvas, com a história da “Chapeuzinho Vermelho” e dos “Três Porquinhos”. Foram disponibilizados materiais para que as professoras confeccionassem as suas luvas de contação de história para trabalhar com as crianças. Todas as professoras confeccionaram as luvas. Algumas participantes tiraram fotocópias do molde e pediram material para fazer a luva das outras histórias, em casa.

No módulo “Educar para a saúde da criança”, contamos com duas formações voltadas para primeiros socorros. Uma formação ocorreu em continuidade da outra, considerando que as demandas de primeiros socorros foram grandes, disponibilizamos no cronograma dois dias para essa formação. Essa formação foi realizada por duas enfermeiras, uma sendo Professora da UFSCar e a outra enfermeira neonatal e que realizou pesquisa de mestrado, sob orientação da primeira, em contexto escolar. Essas formações contaram ainda com a presença de duas bolsistas de extensão, que encenaram situações que necessitavam de atendimento de primeiros socorros, propondo que as participantes intervissem nas situações encenadas.

As formadoras realizaram atividade teórico-prática, convidando as professoras a se envolverem de forma ativa, por meio da participação nas cenas de primeiros socorros. As cenas contemplaram situações de engasgo, convulsão, fratura exposta e parada cardiorrespiratória. As professoras compartilharam com as formadoras situações relacionadas a saúde que vivenciam na creche e esclareceram diversas dúvidas, principalmente acerca da febre, engasgo e machucados. A formadora possibilitou uma vivência em que as educadoras realizaram massagem cardíaca no boneco próprio para isso. Chamou cada professora individualmente para realizar o procedimento e esclareceu as dúvidas e deu novas orientações.

Ainda nesse módulo, contamos com uma formação sobre “shantala²³”. A formadora é fisioterapeuta e trabalha com a saúde da mulher. Realizou uma formação teórico-prática, iniciando com a apresentação da importância do cuidado com a criança pequena. Apresentou a história e conceitos “shantala” para o grupo e também a relação do toque do corpo da criança e o desenvolvimento emocional. Em seguida, indicou para que as educadoras se organizassem em dupla para vivência da “shantala”. As participantes fizeram perguntas sobre a faixa etária indicada para realização da “shantala”. A formadora foi indicando o passo-a-passo para que as educadoras realizassem a “shantala” umas nas outras, possibilitando a vivência prática. Explicou a importância da organização do ambiente para a realização da mesma. Foi também dialogando com o grupo e esclarecendo dúvidas que iam surgindo. A formadora se ofereceu para ir à instituição auxiliar as educadoras a realizarem a “shantala” com as crianças. A fisioterapeuta entregou material com o passo-a-passo e outras orientações para as professoras.

Foi desenvolvida, por essa mesma formadora, uma formação sobre o equilíbrio na primeira infância. Essa realizou roda de conversa sobre a exploração dos ambientes pela criança e a importância do planejamento do espaço e das oportunidades ofertadas para o desenvolvimento infantil. As professoras compartilham com a formadora as atividades que realizam considerando o movimento e a exploração do espaço pela criança. Foi realizada roda de conversa sobre a temática apresentando as situações que ocorrem frequentemente na instituição. A formadora, a partir das práticas que as professoras já fazem, apresentou outras sugestões de atividades para coordenação motora e ideias de brincadeiras que auxiliam no equilíbrio infantil. As professoras pediram indicação de materiais sobre a temática. A formadora realizou o envio posterior do material por e-mail. Uma professora compartilhou com o grupo que já realizou a “shantala” em umas das crianças de sua turma e que foi uma situação prazerosa.

No módulo “Educar crianças com necessidades especiais”, contamos com uma formação voltada para a educação especial. A formadora trabalha com atendimento especializado e já trabalhou na Educação Infantil da rede municipal de ensino. Nessa formação foi realizada uma roda de conversa abordando as principais questões que as professoras levantaram sobre as demandas acerca da educação especial.

²³ Shantala é uma técnica de massagem terapêutica para bebês.

A formadora utilizou slides de projeção multimídia e abordou o desenvolvimento da criança de 0-3 anos, aspectos presentes na legislação acerca da inclusão escolar. Abordou as características do autismo, da deficiência intelectual, bem como o desenvolvimento esperado para cada faixa etária. Utilizou exemplos de situações que podem apresentar indícios de algumas deficiências. As professoras compartilharam diversas situações que ocorrem na creche e a formadora auxiliou essas profissionais a refletirem sobre os casos e deu algumas sugestões de trabalho. Abordou ainda os procedimentos relacionados ao atendimento especializado e a relação entre a escola e a família da criança com necessidades especiais.

Para o encerramento das atividades, contamos com a presença de uma formadora que atua na Educação Infantil e que possui formação na abordagem Pikler. Essa formadora iniciou a atividade solicitando que as professoras fechassem os olhos e lembrassem da infância. Após isso, realizou uma roda de conversa, para que essas compartilhassem suas lembranças. Em seguida, com apoio de slide, realizou uma apresentação sobre a abordagem Pikler, destacando os principais conceitos e evidenciando a centralidade do cuidar, do movimento livre da criança e do respeito com essa. A formadora reproduziu um vídeo para o grupo, mostrando a participação de uma criança nas práticas de cuidado. Finalizou a atividade com uma roda de conversa sobre o vídeo e pedindo para que cada professora comentasse o que levava consigo da formação.

3.2.3 Etapa III

Findadas as atividades formativas, realizamos a terceira etapa da pesquisa. Essa ocorreu entre os meses de abril e maio de 2019. Foi realizada por meio de três sessões de grupo focal²⁴ e destinou-se para avaliação do Curso de Extensão e as possíveis contribuições desse para a formação das profissionais envolvidas, buscando identificar e compreender se os sentidos atribuídos por essas profissionais ao cuidar/educar na Educação Infantil foram ampliados e/ou ressignificados a partir do Curso de Extensão.

3.3 O CEMEI e as participantes da Pesquisa

A instituição em que a pesquisa foi realizada atende crianças de 0-3 anos, descrito na BNCC (BRASIL, 2018c) como bebês e crianças bem pequenas. A organização dessas ocorre

²⁴ Verificar roteiros no apêndice VII.

a partir das faixas etárias, distribuídas em fase 1, fase 2 e fase 3. Essa distribuição é realizada de acordo com a data de nascimento. No ano de 2019, ocorreu da seguinte forma:

- Nascimento de 01/04/2019 a 31/03/2020 – Fase 1.
- Nascimento de 01/04/2018 a 31/03/2019 – Fase 2.
- Nascimento de 01/04/2017 a 31/03/2018 – Fase 3.

O CEMEI realiza atendimento em período parcial e integral, sendo no período da manhã das 7h30 às 11h45 e no período da tarde das 13h às 17h15. O atendimento do período integral ocorre das 7h30 às 16h20.

O quadro a seguir apresenta a divisão das fases e a quantidade de crianças e professoras:

Quadro 2 – Organização da Fase 1 integral e parcial.

Fase	Período	Crianças
Fase 1 A	Integral	17
Fase 1 B	Parcial – Manhã	11
Fase 1 C	Parcial – Tarde	11

Fonte: A autora.

Como essa instituição atende crianças em período parcial e em período integral, as crianças do período integral ficam junto com as crianças do período parcial, por exemplo, no período da manhã, as 17 crianças do período integral ficam no mesmo espaço e com as mesmas professoras do período parcial, somando um total de 28 crianças. O atendimento dessas crianças é realizado e dividido entre 4 professoras. O mesmo ocorre no período da tarde, somando 17 crianças do período integral e 11 crianças do período da tarde, para 4 professoras.

Quadro 3: Organização da fase 2 integral e parcial.

Fase	Período	Crianças
Fase 2 A	Integral	20
Fase 2 B	Parcial – Manhã	7
Fase 2 C	Parcial – Tarde	11

Fonte: A autora.

O mesmo ocorre na fase 2. As crianças do período integral ficam junto com as crianças do período parcial. No período integral temos 20 crianças, que no período da manhã ficam no mesmo espaço e com as mesmas professoras do período parcial (manhã) somando um total de 27 crianças para 3 professoras. No período da tarde as 20 crianças do período integral permanecem na escola e ficam no mesmo espaço e com as mesmas professoras do período parcial (tarde) somando um total de 31 crianças para 3 professoras.

Na fase 2 temos ainda mais 2 turmas (turma C e turma D). Essas turmas não se juntam ao período integral, ficam em outro espaço e com outras profissionais, como podemos observar abaixo:

Quadro 4: Organização da fase 2 parcial.

Fase	Período	Crianças
Fase 2 D	Parcial – Manhã	17
Fase 2 E	Parcial – Tarde	15

Fonte: A autora.

Na fase 2 D temos 17 crianças. Essas 17 crianças frequentam a creche apenas no período da manhã e não ficam juntas com as crianças do período integral, assim temos 17 crianças que são atendidas por 2 educadoras. Na fase 2 E ocorre da mesma forma. Temos 15 crianças que são atendidas por 2 professoras.

Na fase 3, não há atendimento no período integral. O atendimento é realizado apenas no período parcial, sendo organizado da seguinte forma:

Quadro 5: Organização da fase 3 parcial.

Fase	Período	Crianças
Fase 3 A	Parcial – Manhã	23
Fase 3 B	Parcial – Tarde	23

Fonte: A autora.

Nessa fase, há 23 crianças em cada período. Essas são atendidas no período da manhã por 1 professora e 1 educadora e no período da tarde por 2 professoras.

A pesquisa contou com a participação de todas as educadoras²⁵ que atuam na CEMEI e participam do HTPC. Destacamos que no ano de 2019 ocorreram algumas mudanças no quadro de profissionais que atuam nessa instituição, assim, algumas professoras novas ingressaram na CEMEI e outras mudaram de instituição. Houve ainda uma professora que saiu da rede municipal de ensino e está exercendo outra atividade, não relacionada com a área da educação. Ressaltamos ainda que alguns participantes da pesquisa não participaram de todas as ações do Curso, uma vez que quando não compareciam ao HTPC, também não participavam da extensão. Isso ocorreu, pois algumas professoras trabalham na CEMEI em que a pesquisa foi realizada e também em outra instituição da rede municipal de ensino de São Carlos/São Paulo, sendo o HTPC dessas instituições no mesmo horário, de modo que essas têm que revezar a participação nesse momento entre as duas instituições, sendo uma semana em cada instituição.

Ainda nos deparamos com a questão de que o Centro Municipal dos Profissionais da Educação (CEFPE) da cidade de São Carlos oferece atividades formativas para os profissionais da rede municipal de ensino no mesmo dia e horário do HTPC, podendo esses, ao invés de irem ao HTPC, realizarem a formação no CEFPE.

Apresentamos as informações pertinentes acerca das participantes da pesquisa, considerando, informações pessoais (quadro I) informações sobre a formação e experiência profissional na rede municipal de educação (quadro II). Essas informações foram levantadas por meio de questionário, conforme evidenciaremos no próximo item. O próximo quadro apresenta as informações pessoais das participantes da pesquisa.

²⁵ Utilizamos o termo educadoras considerando que todos os funcionários que trabalham diretamente com as crianças são educadores, independente de sua formação (RINALDI, 2017).

Quadro 6: Perfil das participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Estado Civil	Filhos/ Quantos
Sofia	33	Solteira	Não
Cibele ²⁶	32	Casada	Sim/ 1
Catarina	42	Casada	Sim/ 2
Bianca	38	Casada	Sim/ 2
Loren	40	Casada	Sim/ 1
Helena ²⁷	36	Solteira	Não
Solange	Não respondeu	Casada	Sim/ 4
Sebastiana	44	Casada	Sim/ 4
Barbara	43	Casada	Sim/ 2
Flor ²⁸	32	Casada	Sim/ 1
Professora 1	41	Casada	Sim/ 1
Ana	45	Casada	Sim/ 3
Gabi	42	Casada	Não
Valdenice Loroteira	33	Casada	Sim/ 4
Marina	28	Casada	Sim/ 2
Amorosa ²⁹	59	Casada	Sim/ 2
Carmem	40	Casada	Sim/ 2
Luísa	51	Casada	Sim/1
Clara	29	Casada	Sim/ 1
Cecília	35	Casada	Sim/ 3
Maria	39	Casada	Sim/ 1
Ana Letícia ³⁰	40	Casada	Sim/ 2
Dri	48	Casada	Sim/ 1
Lia	45	Casada	Sim/ 2
Paula ³¹	39	Casada	Sim/ 1

Fonte: A autora.

²⁶ Essa professora trabalha em duas instituições diferentes.

²⁷ Essa professora trocou de creche no ano de 2019. Participou das sessões de grupo focal 1, 2 e 3.

²⁸ Essa professora trocou de profissão no ano de 2019. Participou das sessões de grupo focal 1, 2 e 3.

²⁹ Essa professora participou apenas das sessões 1, 2 e 3.

³⁰ Essa professora não participou das sessões 1, 2 e 3 do grupo focal.

³¹ Essa professora participou ingressou na creche no ano de 2019. Participou das sessões 6, 7 e 8.

Pelo quadro, podemos observar que as idades dessas profissionais perpassam desde os 28 anos até os 59 anos. Destaca-se ainda que de 25 participantes, 23 são casadas e que 22 têm filhos.

O quadro abaixo apresenta as informações sobre a formação profissional das participantes da pesquisa, contemplando informações como o curso de magistério, graduação em pedagogia e pós-graduação.

Quadro 7: Formação e experiência profissional.

Nome fictício	Magistério/ Ano de Conclusão	Graduação em Pedagogia/ Ano de conclusão	Pós-Graduação/ Ano de Conclusão	Cargo/ Tempo de experiência na Rede Municipal de Educação
Sofia	Não	Sim – 2013	Educação Especial (2011) Ludopedagogia (2017)	Professora 2010/ atual
Cibele	Não	Sim - 2010	Gestão escolar (2017)	Professora 2014/ atual
Catarina	Sim – 2007	Sim - 2003	Educação Especial – Deficiência Intelectual (2011)	Educadora 1996/ atual
Bianca	Sim – 1998	Sim - 2001	Especialização em Educação Infantil (2010) Especialização em Psicopedagogia (2009)	Professora 2008/ atual
Loren	Sim – 1996	Não – Possui outra graduação: Artes Plásticas (1999)	Educação Especial com Ênfase na Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual (2009). Gestão escolar (2008) Artes: Comunicação Visual e Social (2010)	Professora 2007/ atual
Helena	Não	Sim (2011)	Educação Infantil (2013)	Professora

			Pedagogia Hospitalar e Atendimento especializado (2017) Cursando Mestrado Profissional em Educação	2012/ atual
Solange	Sim (1991)	Sim (2007)	Não	Educadora 2000/ atual
Sebastiana	Sim (1993)	Não	Educação Infantil (2015) Ludopedagogia (2017) Ensino Religioso (2017)	Professora 2007/ atual
Barbara	Sim (não colocou data)	Não	Não	Educadora 1996/ atual
Flor	Sim (2003)	Sim (2009)	Educação Infantil (2011) Promoção do desenvolvimento infantil (2012)	Professora 2005/ 2018
Professora 1	Sim (1998)	Sim (2008)	Educação Ambiental (2004) Ludopedagogia (2017) Educação Infantil (2017)	Professora 2008/ atual
Ana	Sim (1991)	Sim (2012)	Não	Professora 2009/ atual
Gabi	Sim (1994)	Sim (1997)	Psicopedagogia (2004) Educação Infantil (2009)	Professora 2012/ atual
Valdenice Loroteira	Não	Sim (2007)	Educação Infantil (2017) Educação Musical (2017)	Professora 2011/ atual
Marina	Não	Sim (2011)	Gestão escolar (2016) Neuroeducação (2017)	Professora 2012/ atual
Amorosa	Sim (1999)	Sim (2009)	Educação Infantil: Desafios e Perspectivas (2010)	Professora 2005/ 2018

Carmem	Não	Sim (2009)	Psicopedagogia (2010) Educação Infantil (2011) Educação Escolar (2013)	Professora 2009/ atual
Luísa	Sim (1984)	Sim (1995)	Gestão Escolar (2017) Educação Infantil (2018)	Professora 2009/ atual
Clara	Não	Sim (2010)	Educação Inclusiva (2017)	Professora 2014/ atual
Cecília	Não	Sim (2009)	Possui, mas não citou qual. Ano de conclusão (2017).	Professora 2009/ atual
Maria	Sim	Sim (2007)	Gestão Educacional (2019).	Professora 2017/ atual
Ana	Sim	Sim (2002)	Especialização em Educação Infantil (2006)	Professora 2004/ atual
Dri	Sim (1994)	Sim (2009)	Psicopedagogia (2010) Educação Inclusiva (2011)	Diretora 2014/ Atual Professora 2005/ 2013
Lia	Sim (1993)	Sim (1999)	Estudos literários (2004).	Professora Não indicou o período.
Paula	Sim	Sim (2006)	Não	Professora 2014/ atual.

Fonte: A autora.

Nesse quadro podemos observar que de 25 participantes da pesquisa, 17 cursaram o magistério, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Observamos que duas professoras cursaram pedagogia ainda na década de 1990, sendo que todas as outras que apresentam graduação em pedagogia realizaram a mesma após o ano 2000. Dessas profissionais, 21 também possuem formação em nível de pós-graduação, sendo que duas estão cursando mestrado profissional e as outras realizaram pós-graduação stricto sensu. Grande parte dos cursos de pós-graduação foram realizados após o ano de 2010 e direcionam-se, em sua maioria, para o campo da Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Escolar.

A escola em que a pesquisa foi realizada conta com 3 educadoras, sendo as demais professoras. Destaca-se que nesse grupo contamos com professoras que atuam na rede municipal de educação desde o ano de 1996 e professoras que ingressaram no ano de 2014, assim, o tempo de experiência dessas profissionais na rede municipal de educação é heterogêneo. Observa-se que duas professoras deixaram de atuar no ano de 2018, sendo uma por motivo de falecimento e a outra por ter trocado de profissão.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Como abordamos no item “3.2 Contexto da pesquisa”, o Curso de Extensão e consequentemente a pesquisa, organizou-se em três etapas, sendo dois desses destinados para a coleta de dados (etapa I e III). Elencamos as etapas I e III como momentos de coleta de dados considerando que por meio dessas é possível responder a questão de pesquisa e atender os objetivos propostos, considerando que a etapa I revela as compreensões iniciais acerca do cuidar/educar e as necessidades formativas e a etapa III revela se essas compreensões iniciais foram ampliadas e/ou ressignificadas a partir do Curso de Extensão, contemplando as contribuições da mesma para a formação dessas profissionais. Posto isso, para cada um desses momentos, considerando o foco, utilizamos instrumentos de coleta que nos auxiliassem a responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos.

Na primeira etapa da pesquisa, que contemplou a identificação do grupo de profissionais, levantamento das especificidades e necessidades formativas e compreensões acerca do cuidar/educar, utilizamos dois instrumentos sendo o questionário e o grupo focal. O questionário foi utilizado para identificação do grupo participante da pesquisa e não será realizada uma análise a partir desse instrumento. O grupo focal foi utilizado para levantamento das necessidades formativas e compreensões acerca do cuidar/educar na Educação Infantil e será realizada análise dos dados coletados com esse instrumento.

No terceiro momento, que contemplou a avaliação da Curso de Extensão e as possíveis contribuições desse para a formação das profissionais envolvidas, utilizamos novamente o grupo focal para levantamento dos dados e posterior análise.

3.4.1 Questionário

O questionário foi utilizado no presente estudo para identificação do grupo de profissionais participantes da pesquisa. Entendemos que considerando o foco com o qual

esse instrumento foi utilizado, o questionário caracterizou-se como a forma mais precisa de obter as informações. Segundo Gil (2008) as respostas as questões propostas por esse instrumento proporcionam dados para descrever as características da população investigada, como utilizamos nessa pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) atentam para o processo de elaboração do questionário. Segundo esses autores a elaboração requer que normas precisas sejam observadas, buscando aumentar a eficácia e validade desse instrumento. Destacam que o processo de elaboração desse instrumento é longo e complexo, uma vez que exige cuidado na seleção das questões, considerando a relevância das mesmas, de modo que essas ofereçam condições para a obtenção de informações válidas, sendo os temas sustentados pelo objetivo que se tem com esse instrumento (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nas palavras de Gil (2008, p. 121) “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas.”

São as respostas as questões elaboradas pelo pesquisador que irão proporcionar o levantamento dos dados requeridos, assim, chama-se a atenção para a elaboração desse instrumento. Esse processo precisa ser reconhecido como um processo técnico que requer uma série de cuidados. Gil (2008) destaca entre esses a

[...] constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 121).

Marconi e Lakatos (2003) atentam ainda para o vocabulário usado no questionário, assim, destacam que as perguntas devem ser claras, objetivas e utilizar linguagem acessível ou usual do participante da pesquisa, de modo que sejam entendidas com facilidade. Gil (2008) destaca que as perguntas devem ser elaboradas de maneira clara, concreta e precisa, levando em conta o sistema de referência dos participantes da pesquisa, bem como o seu nível e informação.

Nesse estudo, o questionário elaborado³² foi padronizado (SELTTIZ, WRIGHTSMAN; COOK, 1987). Esse autor destaca que nesse modelo de questionário as perguntas são apresentadas a todas as pessoas da mesma forma, com as mesmas palavras e ordem, assegurando que todas as pessoas respondam as mesmas perguntas, de modo que

³² Disponível no apêndice VI.

todos os questionários contemplaram as mesmas questões e as mesmas possibilidades de resposta.

Esse instrumento apresentou questões indicadas como “Perguntas de fato” (MARCONI; LAKATOS, 2003) ou “Questões de fato” (GIL, 2008). Segundo esses autores essas perguntas “Dizem respeito a questões concretas, tangíveis, fáceis de precisar; portanto, referem-se a dados objetivos: idade, sexo, profissão, domicílio, estado civil ou conjugal, religião etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 206). Gil (2008) atenta ainda que de modo geral, essas questões são respondidas com sinceridade, exceto quando essas podem causar uma consequência negativa ou quando são respondidas de forma equivocada, considerando questões que se referem a fatos distantes no tempo.

As “Perguntas de fato” ou “Questões de fato” apresentam certa facilidade para a coleta de dados, considerando que essas são facilmente aplicáveis e podem ser analisadas de maneira rápida e relativamente pouco dispendiosas (SELTIZ, WRIGHTSMAN; COOK, 1987). Essas apresentam um processo mais simples de tabulação.

Como o foco do questionário utilizado nessa pesquisa foi identificar o grupo participante, esse contemplou questões referentes a vida pessoal (nome, estado civil, idade e filhos), questões referentes a formação (cursos técnicos, graduação e pós-graduação) e questões referentes a atuação profissional (instituições que atua/ atuou, tempo de experiência, faixa etária com a qual atua/ atuou). Esse instrumento foi elencado enquanto apropriado considerando que a identificação do grupo foi realizada por meio de aspectos concretos e fáceis de precisar, que orientam a caracterização das participantes da pesquisa.

Ressaltamos que o preenchimento do questionário foi realizado em um momento do Curso de Extensão Universitária, assim, a pesquisadora, ao entregar o questionário para as participantes da pesquisa, explicou os objetivos da mesma e orientou o preenchimento, elucidando significados de perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Esclarecemos mais uma vez que as informações levantadas por esse instrumento compõem apenas a caracterização das participantes da pesquisa, conforme já apresentado no item “3.3 Participantes da pesquisa”.

3.4.2 Grupo focal

O grupo focal foi utilizado na primeira etapa da pesquisa, para o levantamento das especificidades e necessidades formativas do grupo participante e compreensões acerca do

cuidar/educar, e na última etapa da pesquisa, para a avaliação do Curso de Extensão e as possíveis contribuições desse para a formação das profissionais envolvidas.

Escolhemos esse instrumento para levantamento dessas informações considerando as possibilidades dessa técnica para a coleta das informações necessárias à realização da pesquisa. Gil (2008) aponta que esse instrumento deve ser utilizado no âmbito da pesquisa qualitativa quando se pretende investigar um tema em profundidade. Destacamos ainda a pertinência desse instrumento considerando a questão e os objetivos propostos para essa pesquisa, uma vez que

Pela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de coleta e de análise de dados se constitui em uma importante estratégia para inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise e síntese que contribuam para o repensar de atitudes, concepções, práticas e políticas sociais. (BACKES et al., 2011, p. 441).

Gatti (2005) corrobora com esse entendimento destacando que esse instrumento possibilita compreender os processos de construção da realidade por um determinado grupo social, sendo importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças e hábitos do grupo, como se pretende conhecer com esse estudo.

Para isso, a formação do grupo focal deve ser realizada de forma intencional, devendo os participantes terem ao menos um ponto de semelhança (RESSEL et al., 2008). Nessa pesquisa, a formação do grupo foi realizada de forma intencional e optou-se pelo critério de atuação das participantes no atendimento de crianças de 0-3 anos e pelo critério de compartilhamento do mesmo local de trabalho, a fim de favorecer o relato de experiências e as necessidades coletivas.

O grupo focal, como o próprio nome aponta, por ser realizado em grupo, possibilita o diálogo entre as participantes da pesquisa, para comentarem, trocarem informações e discutirem, de forma conjunta, o objeto de investigação. Segundo Backes et al. (2011, p. 438) “[...] o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico.”

Revelou-se assim enquanto instrumento importante para essa pesquisa, considerando que como aponta Backes et al. (2011) a interação configura-se como parte integrante do método. Com o uso desse instrumento, nos propomos a estar com esse grupo e escutá-lo, coletivamente, acerca de suas compreensões e necessidades, para então agirmos no âmbito da intervenção (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Utilizamos, a partir da nossa compreensão sobre formação de professores, esse instrumento como meio para dialogar e

escutar esse grupo e a partir das informações levantadas, ou seja, das vozes desse grupo, desenvolver as ações formativas baseadas nas necessidades indicadas pelas próprias participantes.

Destacamos ainda que o grupo focal, nesse estudo, não é utilizado apenas enquanto instrumento de coleta de dados, mas como um elemento formativo, uma vez que esse

No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. (BACKES et al., 2011, p. 438-439).

Esses autores destacam ainda que o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar. Aponta-se também que esse instrumento proporciona um espaço de troca de experiência e de discussão coletiva acerca de uma determinada temática, de modo que os temas abordados sejam problematizados (BACKES, et al., 2011). Acrescentamos ainda como aspecto relevante para o uso desse instrumento nosso entendimento, pautado em Freire (1987), de que o ser humano se educa em comunhão, no diálogo e na comunicação com os pares que vivenciam situações próximas. Assim, o instrumento revela o seu caráter formativo ao propiciar um clima de escuta e comunicação.

Os conceitos desenvolvidos por Freire (1987) corroboram para a afirmação da relevância desse instrumento. Esse autor aponta que o ser humano constitui sua humanidade pela palavra, de modo que essa não é algo individualizado, mas requer a comunicação. Compreende-se o diálogo, a partir desse autor, enquanto o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.45).

Nesse entendimento, revela-se mais uma vez o caráter formativo desse instrumento. Backes et al. (2011) destacam que a interação é uma das maiores riquezas do grupo focal. Considerando essa interação, nos apoiamos em Freire (1987) para refletir acerca do diálogo. Para esse autor no diálogo os homens crescem, em parceria e por meio da palavra, pronunciam e transformam o mundo. Assim, ao proporcionar esse espaço de diálogo, ou como aponta Freire (1987), espaço de pronúncia de mundo, os homens, em comunhão, buscam saber mais, de modo que essa técnica, “Em uma vivência de aproximação, permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas.” (RESSEL et al., 2008, p. 780).

Autores como Gil (2008) e Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) apontam que os grupos focais podem ser considerados enquanto uma entrevista em grupo, assim, “[...] pode-se afirmar que grupo de foco é uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador.” (OLIVEIRA, LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 4).

Esse instrumento ganha destaque uma vez que permite riqueza e flexibilidade na coleta dos dados, que não ocorre normalmente quando se utiliza um instrumento para levantamento de dados de forma individual. Os autores atentam ainda para o fato de esse instrumento possibilitar a espontaneidade e a interação entre os participantes da pesquisa.

Os grupos focais, segundo esses autores, são utilizados para pequenas amostras, como pretende-se com essa pesquisa. Gil (2008) aponta que o número de participantes do grupo focal pode variar de 6 a 12 pessoas. Corroborando com esse autor, Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) destacam que grupos com um número reduzido de participantes dificilmente geram uma a dinâmica de grupo, o que é fundamental para uma sessão bem-sucedida.

Gil (2008) destaca que as sessões de grupo focal devem ser conduzidas pelo pesquisador, que atua como moderador. Nessa mesma direção, Backes et al. (2011) apontam que o planejamento, a avaliação e o redirecionamento são aspectos centrais nesse instrumento. O papel do moderador é fundamental na dinamização dos grupos e se relaciona com todas as fases do processo, que perpassa pela definição dos temas, elaboração de esquema, moderação do grupo, esclarecimento sobre a dinâmica das discussões, aspectos éticos e processo interativo (BACKES et al., 2011). Aponta-se ainda, de acordo com Ressel et al. (2008), que o moderador deve atuar no sentido de ofertar os estímulos necessários para o debate.

Nesse estudo, seguindo as recomendações de Gatti (2005) acerca da elaboração dos roteiros do grupo focal, a partir da questão de pesquisa e objetivos, esses foram elaborados para os dois momentos da pesquisa em que o instrumento foi utilizado. Assim, todas as sessões contaram com um roteiro³³ e foram conduzidas a partir da natureza do problema (OLIVEIRA; LEITE FILHO. RODRIGUES, 2007). Esse roteiro serviu como esquema norteador, de modo a sistematizar as questões e objetivos de cada grupo focal (RESSEL et al., 2008). Segundo Gatti (2005) considerando a flexibilidade do grupo focal, esse permite

³³ Disponível no apêndice VII.

ao pesquisador o auxílio de um esquema básico de pontos a serem abordados, porém sem rigidez de sequências, possibilitando ao participante colocar as questões livremente e da forma que considerar mais confortável.

Na primeira etapa da pesquisa contamos com 4 sessões de grupo focal. As 3 primeiras, destinadas para levantamento das compreensões acerca do cuidar/educar e levantamento das necessidades formativas, direcionadas pela pesquisadora a partir de roteiro. A última (4) sessão de grupo focal ocorreu no dia da apresentação de cronograma para as professoras e foi direcionada para levantamento mais aprofundado das compreensões acerca do cuidar/educar. Nessa sessão (4), inicialmente, a pesquisadora propôs a leitura de um excerto de texto e a reflexão em grupo, a partir dessa leitura, sobre uma questão. Após essa leitura e reflexão em grupo, iniciou-se o grupo focal.

Na última etapa da pesquisa contamos com 3 sessões de grupo focal, destinadas para avaliação do Curso de Extensão e as possíveis contribuições desse para a formação das profissionais envolvidas, direcionadas pela pesquisadora a partir de roteiro.

Destacamos que o tempo de desenvolvimento das sessões de grupo focal variaram, tendo duração média de 45 minutos. Observamos que isso ocorreu de acordo com o grupo presente, que como já apontamos, quando as participantes não iam no HTPC, também não participavam do Curso de Extensão e conseqüentemente, da pesquisa.

A pesquisadora atuou como mediadora do grupo focal, considerando que essa possui vínculos e laços afetivos com esse grupo, a partir de outras pesquisas já realizadas. Na perspectiva apontada por Gatti (2005) o moderador deve ser um profissional capaz de gerar confiança e despertar empatia no grupo, o que possibilita conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos. Compreende-se ainda que uma atmosfera informal e descontraída estimula a participação e comentários espontâneos. Isso favorece e estimula o desenrolar das sessões, objetivando a efetiva interação entre os participantes (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007).

Contamos ainda com a participação de um observador. Trad (2009) destaca que o observador, nas sessões de grupo focal, pode ser importante, considerando que esse auxilia o pesquisador a captar maiores informações. Ressaltamos que o observador não realizou interações com as participantes nem com a pesquisadora no momento das sessões de grupo focal.

Evidencia-se ainda a importância do local para a realização das sessões. Considerando que a familiaridade com o ambiente também facilita a interação entre os

participantes. Dias (2000), Gatti (2005) e Backes et al. (2011) reforçam esse aspecto apontando que é importante que o local seja acolhedor e assegure a privacidade, para facilitar o debate e aprofundar as discussões. Esses autores indicam ainda que os participantes devem ser organizados em círculo, de modo a promover a participação e interação.

O local escolhido para as sessões de grupo focal foi o próprio CEMEI onde essas profissionais atuam, sendo um espaço cotidiano para elas. Essas ocorreram no horário de HTPC, sendo esse um momento em que as participantes já têm o hábito de se reunirem. Desse modo, o espaço e o momento em que o grupo focal foi realizado facilitou a participação dessas profissionais, uma vez que esse era um momento que elas já tinham que estar presentes, não afetando assim sua rotina. As sessões de grupo focal foram realizadas no refeitório da escola, que é um espaço amplo e contempla todo o grupo organizado em forma de “U”.

Considerando as formas de registro dos dados obtidos a partir das sessões de grupo focal, utilizamos filmagem em áudio e vídeo de todas as sessões, com transcrição posterior.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) destacam que a escolha de uma determinada metodologia tem que ser orientada pelo que é necessário fazer para obter os dados necessários para a pesquisa, ou seja, formas que possibilitem uma melhor aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa, permitindo formulações acerca do fenômeno que se objetiva compreender. Para isso, se faz necessária a opção por registros confiáveis de trabalho de campo e a construção de materiais empíricos válidos, que auxiliem na compreensão do fenômeno e problema de pesquisa, sendo esses aspectos determinantes para a adoção de procedimentos. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Os autores destacam ainda que para a escolha de um determinado instrumento é fundamental que o pesquisador considere a qualidade, alcance e viabilidade dos dados que serão coletados por meio desse. Considerando esses elementos, a filmagem de áudio e vídeo revelou-se enquanto instrumento adequado para obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, foi utilizado buscando filmar os aspectos do fenômeno para posterior análise (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005).

Esse instrumento mostra-se relevante para esse estudo considerando que o mesmo

é indicado para estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior

credibilidade ao estudo. (PINHEIRO,; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p. 718).

Atualmente, compreende-se que a filmagem se constitui como uma ferramenta importante para captura e análise das interações humanas (SILVA; SANTOS; RHODES, 2014). Esse instrumento possibilita o registro e o resgate das situações, possibilitando ao pesquisador o relato minucioso dos acontecimentos (SILVA; SANTOS; RHODES; 2014). Para esses autores esse instrumento apresenta-se como grande aliado nas pesquisas voltadas para as interações humanas, possibilitando a observação de vários elementos co-atuantes.

Autores como Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005) atentam para as dimensões técnicas desse instrumento. Destacam assim a importância de utilizar a câmera adequada, de acordo com o que se pretende com a filmagem. Nessa investigação, tanto para filmagem do grupo focal quanto para a filmagem das intervenções utilizamos a câmera modelo Sony DCR-SR80. Essa realiza a captura de áudio e vídeo. Em ambas os métodos (grupo focal e intervenção) a câmera foi posicionada em tripé e para melhor gravação de imagens, em alguns momentos, o observador realizou direcionamento do equipamento, para que fosse possível capturar a imagem e fala de todas as participantes da pesquisa. Esse atuou ainda no sentido de controlar o tempo e monitorar o equipamento.

Gatti (2005) atenta para o posicionamento da câmera, ressaltando a importância da disposição adequada dos equipamentos para uma gravação nítida e abrangente. Assim, as participantes foram acomodadas em posições estratégicas, tanto nas sessões de grupo focal, quanto nas atividades formativas (intervenções), para que pudessem aparecer na filmagem e que fosse possível captar suas falas.

Associamos nessa pesquisa a filmagem com a transcrição, considerando a necessidade de transformar texto audiovisual em texto escrito, para posterior análise dos dados (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). Assim, a transcrição constitui-se nesse estudo como meio analítico dos dados (POWELL; FRANCISCO; MAHER, 2004), de modo que as sessões de grupo focal e as atividades formativas (intervenções) foram transcritas pela pesquisadora.

Gibbs (2009) destaca que é comum que o próprio pesquisador realize a sua transcrição, considerando que ao entrar em contato com as filmagens em áudio e vídeo esse já inicia o processo de interpretação e análise dos dados, uma vez que esse processo possibilita maior familiarização com o conteúdo, gerando, conseqüentemente, novas ideias sobre os dados da pesquisa.

A transcrição se deu com o uso de dois computadores, uma para exibição dos vídeos e áudios das filmagens a serem transcritas, onde a câmera utilizada foi conectada, e o outro para que a pesquisadora realizasse, na íntegra, a digitação (formato word) do conteúdo. Ressalta-se que todo o conteúdo decorrente da filmagem foi registrado por meio de texto pela pesquisadora, de modo que essa não realizou escolhas ou recortes para a transcrição, considerando que a transformação da filmagem em texto possibilita um olhar mais detalhado para as informações e para posteriores recortes e escolhas, como apresentaremos no item de análise de dados.

Lima (s/d) destaca que é comum que os pesquisadores realizem a gravação e em seguida transcrevam as falas dos sujeitos. Sobre o processo de transcrição esse autor destaca que “Transcrever vídeos é a ação de transformar o que se ouve (palavras, músicas, sons, etc.) em textos escritos.” (LIMA, s/d, p.2). Assim, a transcrição é utilizada quando o pesquisador opta por representar o material coletado em vídeo em dados textuais, como no caso desse estudo (SILVA; SANTOS; RHODES, 2014).

Optamos pela transcrição considerando que essa possibilita uma versão mais fácil de leitura e de análise dos dados, como apresentaremos no próximo item.

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados é um processo de busca e organização de todas as informações coletadas por meio dos diferentes instrumentos, buscando apresentar aos demais aquilo que foi encontrado pelo pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, esse é descrito pelos autores como um processo que envolve a decisão daquilo que será transmitido aos demais.

Gatti (2005) corrobora com esse entendimento destacando que essa constitui-se como processo de elaboração e busca por caminhos, considerando o volume de informações levantadas. Assim, faz-se necessário que esse processo seja sistemático, com clareza nos percursos escolhidos pelo pesquisador (GATTI, 2005).

Esse processo é compreendido enquanto uma tarefa analítica, ou seja, momento de olhar para os dados, interpretá-los e torná-los compreensíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, como aponta Bardin (2008), esse momento exige do pesquisador avançar para uma leitura mais aprofundada e crítica.

Gomes (2002) apresenta algumas características para essa etapa, destacando essa enquanto momento de estabelecer a compreensão dos dados coletados, confirmar ou não as

hipóteses levantadas para a pesquisa, responder à questão formulada e ampliar o conhecimento.

Nessa pesquisa, buscando a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura (BARDIN, 2008), a análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2008). De acordo com Gomes (2002) a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas que possibilita ao pesquisador encontrar respostas para suas questões. Destaca-se ainda a função dessa de descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências daquilo que é comunicado (GOMES, 2002).

A análise de conteúdo propõe assim alguns passos a serem seguidos pelo pesquisador, conforme evidenciam Bardin (2008) e Gomes (2002). Destaca-se a categorização dos dados, por meio de algumas etapas, com a definição das unidades de registro e contexto. Para isso, se faz necessária a pré-análise dos dados, entendida por Bardin (2008) como etapa de organização das informações coletadas.

Nesse estudo, considerando que realizamos dois momentos para coleta dos dados, sendo esses: Levantamento das necessidades formativas e compreensões acerca do cuidar/educar; Avaliação do Curso de Extensão e compreensões acerca do cuidar/educar; A pré-análise dos dados ocorreu por meio da leitura flutuante (BARDIN, 2008) das transcrições de cada um desses momentos. Como optamos por realizar a organização dos dados de forma separada para cada um desses momentos, a leitura foi realizada em grupo, de modo que trabalhamos com os dados coletados em cada fase da pesquisa de forma separada.

Todo o material transcrito foi impresso na íntegra para a leitura. Por meio dessa leitura buscamos maior intimidade com o texto, de modo a estabelecer contato com os documentos (transcrições) a serem analisados (BARDIN, 2008). Conforme as orientações dessa autora acerca da análise de conteúdo, realizamos diversas leituras desse material, buscando localizar todas as informações necessárias e esgotar as possibilidades. A partir dessas leituras, a pesquisadora realizou marcações coloridas no material, com uso de lápis de cor, bem como comentários, buscando definição de palavras-chaves que apareciam nas transcrições. Isso foi realizado considerando que o tema tem mais importância quanto mais frequentemente é repetido (BARDIN, 2008). Dessa forma, realizamos a identificação das unidades de contexto e de registro por temas. Buscando confirmação em relação a adequabilidade dessas unidades, foram realizadas novas leituras, buscando enxergar informações que pudessem ter passado despercebidas.

A partir do estabelecimento dessas unidades, foi elaborada tabela, contento unidades de contexto e de registro. A tabela foi elaborada buscando melhor visualizar as unidades de registro dentro das unidades de contexto e realizar adequações, caso necessário. Isso possibilitou avançar para a organização e elaboração das categorias, uma vez que essa emergiu a partir dos dados coletados (BARDIN, 2008).

Os elementos foram agrupados nas categorias de acordo com as temáticas, assim todos os temas que se referem a um determinado tema foram agrupados. Bardin (2008) compreende essa organização como critério de organização semântico, destacando que para que os elementos sejam agrupados em uma mesma categoria é necessário investigar o que esses apresentam em comum.

Considerando a forma criteriosa e sistemática como essa organização deve ser realizada, esse processo demandou tempo, uma vez que se constitui enquanto momento de seleção de dados, reflexão e discussões, envolvendo o fazer e o re-fazer.

Nesse caminhar, considerando a primeira etapa da pesquisa, voltada para levantamento das compreensões acerca do cuidar/educar e das necessidades formativas das participantes da pesquisa, uma categoria temática foi elaborado, sendo ela: “Compreensões acerca do cuidar/educar na Educação Infantil”

Considerando a terceira etapa da pesquisa, voltada para levantamento das compreensões acerca do cuidar/educar após as ações formativas realizadas no Curso de Extensão Universitária, duas categorias temáticas foram organizadas, sendo elas: “Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária” e “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil”.

Após a definição das categorias temáticas, unidades de registro e de contexto, na próxima seção apresentaremos para o/a leitor/a os resultados dessa pesquisa. Eles serão apresentados de acordo com a etapa da pesquisa, considerando que dois momentos foram destinados para a coleta dos dados. Serão expostos na forma que se encontram nas transcrições de grupo focal e de acordo com as categorias temáticas. Destacamos que nesse momento de qualificação de doutoramento, realizaremos apenas a apresentação dos resultados, sem análise e discussões. Isso ocorrerá após a qualificação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Oi Andressa!!! Tudo bem? Bom! Acho que preciso dizer obrigada, muito obrigada de coração! Vc foi excelente! Preparou tudo com muita qualidade pra nós! Não sei se contribuimos o suficiente, e já peço desculpas por isso!!! Vc é uma excelente profissional e tenho certeza absoluta que é uma ótima professora... A Federal não nos prepara para prática, é chocante a realidade... Mas nos prepara para a excelência, pra fazermos o melhor pelos outros, nos prepara para pesquisar e como melhorar, como ajudar nossos alunos [...] Um abraço! E muito obrigada! Nunca tivemos oficinas com a qualidade das suas!!! Parabéns!!”

(Mensagem enviada à pesquisadora pela Professora Marina após a participação na pesquisa. A Professora autorizou a publicação da mensagem na tese).

4.1 Resultados: Etapa I

Apresentamos aqui os resultados referentes ao primeiro momento de coleta de dados, voltada para o levantamento das compreensões iniciais das profissionais acerca do cuidar/educar na Educação Infantil.

4.1.1 Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil.

Para essa apresentação, elaboramos uma categoria temática intitulada “Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil”, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 8: Categoria 1- Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
<p>COMPREENSÕES INICIAIS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO CUIDAR/EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	Assistencialismo/ cuidado para a criança não se machucar, higiene e alimentação.
	Educar como atividade pedagógica direcionada e processo de aquisição de habilidades.
	Cuidar como dificultador do educar e da execução do planejamento.
	Importância do ambiente e do planejamento para educar.
	Cuidar/educar indissociáveis?

Fonte: A autora

Esclarecemos que alguns excertos das transcrições de grupo focal apresentam elementos que poderiam contemplar mais de uma unidade de registro, porém, considerando uma organização mais didática das informações, optamos por estabelecer os excertos de acordo com a intensidade e predominância das temáticas.

Posto isso, a organização dos resultados foi realizada a partir das unidades de registros de cada categoria temática. A categoria temática “Compreensões iniciais das

participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil” apresenta as compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar nessa etapa educativa. Assim, essa categoria aborda as compreensões que essas profissionais tinham antes das intervenções realizadas pela pesquisadora, ou seja, aquelas pré-existentes.

Iniciaremos com essa categoria e com a unidade de registro **“Assistencialismo/cuidado para a criança não se machucar, higiene e alimentação”**.

Observa-se nessa unidade de registro que as participantes da pesquisa apontaram o cuidado voltado para questões relacionadas à aspectos assistencialistas como, por exemplo, alimentação, higiene e cuidado físico – cuidar para a criança não se machucar.

Quando solicitado que essas profissionais falassem como vivenciam o cuidar no cotidiano da creche, apontaram aspectos relacionados a troca de fralda e alimentação. Relacionaram ainda o cuidado com a troca, bem-estar relacionado a saúde, como febre, banho e alimentação. Abordaram o cuidado necessário para a criança não se machucar e não machucar as outras crianças.

***Professora I:** Nós somos da fase 3, eu e a professora Loren (aponta para professora Loren, sentada ao seu lado direito). As crianças ainda usam fraldas, algumas estão aprendendo a andar agora. A gente tem todo esse cuidado com eles, alguns já comem sozinhos, com o nosso auxílio, a gente coloca a comida e eles levam à boca. Outros a gente ainda tem que dar na boca, tem todo o cuidado de limpá-los ainda depois da refeição, cada um com seu paninho, limpar a boca, as mãozinhas, de lavar as mãozinhas antes de ir comer, basicamente eles são uns “pós-bebês”. Eles não são mais bebês, eles têm autonomia, alguns mais que outros, porque também são mais velhos, mas o cuidado é basicamente isso (fala olhando para professora Loren, que está ao seu lado direito).*

O grupo fica em silêncio.

***Pesquisadora:** As meninas que estão em outras fases...*

O grupo permanece em silêncio.

***Professora Luísa:** O nosso é fase 2, mas também tem o cuidado que a gente tem lá dentro da sala, higiene, das trocas, cuidado de quando a gente vê que eles não estão bem, de medir uma temperatura ou de ver que a criança está necessitando às vezes até de um banho, por algum outro motivo, são outros cuidados também, fora os cuidados da alimentação, essas coisas.*

***Professora Valdenice Loroteira:** O cuidado com o amiguinho do lado, de um não bater no outro, morder... porque eles estão nessa fase de mordida e é preciso ficar atento. Nossa sala é bem grande, então o número de crianças é maior. Por conta de a sala ser grande, tem os pês e contras: é bom porque tem espaço para brincar, mas ao mesmo tempo, tem espaço para se esconder, às vezes fica fora do campo de visão e aí um machuca o outro. Essa semana mesmo a gente passou por isso, de uma criança dar uma mordida na outra dentro de um brinquedo. Machuca bastante, para os pais entenderem é complicado, não só essa questão de tomar cuidado porque o pai vai ficar bravo, mas tomar cuidado com o bem-estar da criança mesmo. Os cuidados eu acho que são o básico mesmo, dentro do*

que a professora Flor falou da turma dela, trocar fralda, auxiliar quando os pais vão desfraldando em casa e a gente acaba colaborando, estímulo e autonomia, acho que é o que vai basear... a fase 2 vai se basear nisso, estímulo, autonomia para a criança ser independente, trabalhar identidade. Eu acho que essas coisas.

(Grupo focal n.2).

Em outra sessão de grupo focal, ao problematizarem as compreensões acerca do cuidar/educar, o grupo comentou sobre as dificuldades de concretizar práticas com qualidade considerando o número de crianças por adulto/espaço. As participantes evidenciaram a visão da creche como assistencialista e relataram que os pais se preocupam apenas se a criança trocou de fralda e tomou banho. Observa-se que na compreensão dessas professoras, o pedagógico é pouco “cobrado” na Educação Infantil entendendo que o profissional da educação estuda para trocar fralda e que é ilusório pensar que, na creche, é possível desenvolver o pedagógico – entendido pelo grupo como educativo. Relataram também que na visão social, profissionais que atuam nessa Etapa Educativa não passam de “babá de luxo”, considerando que têm que cuidar antes de pensar no pedagógico.

Professora Clara: *A verdade é que hoje, pode falar que não, mas a creche ela é assistencialista sim, pai e mãe não querem saber de educar na creche, pai quer saber se trocou fralda e deu banho...*

O grupo acrescenta: Se comeu...

Professora Clara: *Se comeu...*

Uma das professoras, que não é possível identificar, diz: Não é só na creche essa realidade, é na escola pública.

Professora Clara: *Sim, o pedagógico ele é pouco cobrado, o que a gente estuda na verdade é uma teoria utópica, não existe, as universidades, hoje, a gente faz uma faculdade, uma formação, você vai até um mestrado, doutorado, pensando que você vai chegar em uma sala e trabalhar o pedagógico e não é... a verdade é que aqui todo mundo não passa de babá de luxo. Essa é a verdade aqui. Porque aqui todo mundo tem que cuidar antes de pensar no pedagógico, teria que ser diferente e a gente não consegue.*

O grupo fica em silêncio.

Algumas professoras cochicham entre si.

Professora Clara: *Essa infelizmente é a realidade do Brasil inteiro, não da creche só, daqui. É do Brasil inteiro. A gente estuda, estuda, estuda, para trocar fralda.*

Professora Ana Letícia: *Tem realidade pior que a nossa. Bem pior.*

Professora Clara: *Tem, claro que tem. Mas é ilusória achar que a gente vai chegar na creche e pensar no pedagógico. É ilusório.*

(Grupo focal n. 4).

Os excertos revelaram que as compreensões dessas profissionais transitavam ora pelo campo do cuidado enquanto meramente assistencialista, ou seja, ao atendimento das necessidades físicas dos bebês e crianças bem pequenas, como por exemplo, troca de fralda

e alimentação, e ora apresentavam o entendimento do cuidado como importante para aquisição de habilidades e autonomia.

Isso evidencia que a Educação Infantil, principalmente a creche, ainda não firmou o seu lugar, mesmo com a legislação e os Documentos Oficiais vigentes para essa Etapa Educativa, de modo que as concepções transitam ainda pelo assistencialismo ou pela escolarização precoce da criança pequena (CERISARA, 2005). Isso transparece também na BNCC (BRASIL, 2017) que aponta que o Brasil ainda está consolidando a concepção que vincula o cuidar e o educar.

Nos excertos transcritos acima, as participantes indicaram que o cuidado contribui para a autonomia e aquisição de habilidade, mas não relacionam diretamente esse enquanto promotor do educar e do desenvolvimento infantil e nem consideraram a indissociabilidade desses.

A Professora Clara enfatizou o caráter assistencialista da creche, destacando o assistencialismo fortemente relacionada ao banho e troca de fralda, ou seja, atividades relacionadas ao cuidado com o corpo da criança. Observa-se nesse relato o distanciamento entre o que compreendem como pedagógico e o que compreendem como cuidado, realizando dissociação entre esses, revelando o pedagógico como aquilo que se refere a atividades organizadas e orientadas pela professora e as práticas assistencialistas como aquilo que se refere ao cuidado com o corpo da criança e suas necessidades biológicas, não sendo, a segunda, compreendida, muitas vezes, enquanto função da professora de Educação Infantil, mas sim como uma atividade menor, que pode ser realizada por qualquer pessoa e que não requer conhecimento e formação (TIRIBA, 2005).

Isso ficou evidente quando o grupo supervalorizou as práticas entendidas como pedagógicas em detrimento das práticas vistas como de mero cuidado com o corpo. Percebe-se que para muitos ainda prevalece fortemente o entendimento da creche enquanto espaço de cuidado (MONTEAGUDO, 2018).

Nesse cenário, revela-se a dissociação entre aquilo que se compreende enquanto cuidado e aquilo que se compreende enquanto educação e a prioridade, mesmo que não seja uma escolha e vontade do grupo, de práticas voltadas a higiene, saúde e alimentação na educação de bebês e crianças bem pequenas. Não se reconhece a indissociabilidade dos fazeres e a necessidade de que para que esses o sejam de fato é fundamental uma formação profissional qualificada e preparo equivalente ao dos profissionais que atuam em outras etapas educativas (KISHIMOTO, 1999).

Como aponta Oliveira et al. (2014b) os profissionais que atuam na Educação Infantil ainda apresentam dificuldades em tratar de assuntos relacionados a saúde da criança e veem isso como negativo, considerando a filantropia, assistencialismo e higienismo destinados durante muito tempo para essa etapa educativa.

Rosemberg (1984) aponta que essa compreensão é oriunda da história da Educação Infantil no Brasil, marcada por uma trajetória forte e predominantemente de caráter assistencialista, que a princípio, buscava apenas práticas voltadas para a saúde, higiene e alimentação de crianças mais pobres (ROSEMBERG, 1984). Há de se considerar que não havia estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança, sendo realizado um atendimento mais intuitivo (FULY; VEIGA, 2015).

Assim, como evidenciamos no capítulo I, no contexto histórico e político, a superação do caráter assistencialista no atendimento de bebês e crianças bem pequenas e o reconhecimento do cuidar/educar como ações indissociáveis ainda é algo recente e que não conquistou espaço expressivo (ANGOTTI, 2010).

Quando olhamos para a legislação e os Documentos Oficiais vigentes, considerando o mais atual – BNCC (BRASIL, 2017) – nos parece que as políticas públicas representam um avanço para essa Etapa Educativa, porém a prática e o discurso das profissionais demonstram que ainda temos muito que caminhar em direção a uma prática educativa de qualidade, demonstrando que quando objetivamos essa qualidade para a infância é fundamental nos voltarmos para a formação dos profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas (FREIRE, 2010).

As falas apresentadas por essas profissionais revelaram que a Educação Infantil, principalmente quando falamos da creche, pelo fato de se dirigir ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas, é vista pela sociedade, políticas e pelos próprios profissionais que atuam nessa etapa educativa como uma profissão que não necessita de formação, pautando-se, muitas vezes, os fazeres na concepção materna, acreditando que basta ser mulher e gostar de criança para desenvolver um bom trabalho, não sendo reconhecida a importância da formação para atuar na creche – principalmente considerando práticas voltadas para o corpo da criança (ROSEMBERG, 1984; ASSIS, 2007) como revelou uma das professoras quando disse “A gente estuda, estuda, estuda, para trocar fralda.”

Nessa fala, evidencia-se a questão da desvalorização dos fazeres relacionados ao corpo da criança, bem como o desconhecimento da troca de fraldas enquanto um processo educativo e que requer, por parte daqueles que se comprometem com a educação de crianças

de 0-3 anos, estudo e formação. Corrobora ainda, a partir desse entendimento, para a concepção de que a atuação na Educação Infantil – creche – não requer formação, gerando a desvalorização profissional e condições precárias de trabalho.

Além desse entendimento gerar a desvalorização dessas profissionais, por envolver o cuidado e esse ser compreendido enquanto atividade menor – estudei para trocar fralda? – gera também a desvalorização da criança pequena e das práticas de cuidado, uma vez que abnega a importância dos momentos de cuidados corporais, privilegiando os momentos entendidos pelo grupo como educativos – aqueles pautados no ensino de conteúdos e que geram produções materiais (OSTETTO, 2011).

Observa-se que o grupo não apresenta a concepção de que o trabalho na creche envolve todos os processos de constituição da criança, a partir das dimensões intelectuais, físicas, sociais e emocionais, ou seja, o desenvolvimento integral da criança (CERISARA, 1999). Quando se apresenta a ideia de educar vinculada apenas aos momentos entendidos como pedagógicos, ou seja, a partir de atividades direcionadas pelo adulto, e se desvaloriza os momentos voltados para o cuidado, se tem uma concepção limitada que desconsidera a educação enquanto processo permanente e que perpassa a vida (OLIVEIRA et al., 2014b).

Chamamos atenção para a concepção de uma educação fundamentada nas relações humanas, entendendo o cuidar/educar, assim como aponta Sommerhalder (2015), como uma experiência relacional sustentada em vínculos de afetividade, segurança e confiança.

Corroborando com esse entendimento, para Falk (2010b), os cuidados corporais são os momentos mais importantes na relação adulto-criança, uma vez que é nessa ação que o adulto pode dedicar atenção profunda a criança e permitir o máximo desenvolvimento da relação, assim, essa perspectiva, mais uma vez, nos faz questionar: O que é entendido pelo grupo enquanto educativo?

Ao não elencarem o cuidar/educar enquanto ato único, nos gera a incerteza e a dúvida de como a educação das crianças de 0-3 anos tem se efetivado nas creches brasileiras, considerando que esse não reconhecimento gera a reprodução de compreensões que se perpetuam pautadas no entendimento de creche enquanto espaço de abrigo, em que a criança fica apenas para a guarda (FULY; VEIGA, 2015).

Ao desvalorizarem o cuidar, revela-se o pouco conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e a ausência de reconhecimento dos processos educativos presentes no cuidado (NASCIMENTO et al., 2005). Resulta assim em fazeres não intencionais considerando a constituição e desenvolvimento do humano. Percebe-se, nesse entendimento,

a creche como espaço de guarda para a criança pequena enquanto sua mãe precisa trabalhar, pautando os fazeres no cuidado, higiene, alimentação e segurança.

Quando a profissional apontou que a professora que atua na Educação Infantil não passa de uma babá de luxo, evidenciou sua compreensão sobre a função dessa profissional, caracterizada por “[...] situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil.” (KRAMER, 2005, p. 125). Essa compreensão colabora para a visão de que não é necessária formação para atuar com bebês e crianças bem pequenas, respaldando-se no entendimento de que os fazeres ancoram-se apenas no âmbito do cuidado com o corpo da criança.

Revela-se e reafirma-se, como já evidenciado, que os cuidados físicos, como troca de fraldas, banho, alimentação e outros cuidados específicos necessários com os bebês, podem ser realizados por qualquer pessoa, fazendo com que a creche esteja mais relacionada com características de guarda e assistencialismo (CAMPOS, 2005).

Fica evidente ainda o entendimento limitado acerca do educar. De acordo com Ostetto (2011), como os momentos de aprendizagem na Educação Infantil são vistos socialmente e pelas próprias profissionais que atuam nessa etapa educativa de forma limitada, há pouca visibilidade e desvalorização deles.

É apresentada uma concepção de cuidado reduzido aos momentos de troca de fralda, alimentação e higiene, gerando a compreensão desse enquanto meramente assistencialista, não reconhecendo esses fazeres como educativos e como atividades profissionais. Por outro lado, o educar aparece relacionado ao pedagógico, a partir de atividade organizadas, planejadas, controladas e direcionadas pelo adulto (professora) para o desenvolvimento infantil.

Isso nos mostra a necessidade de avançar para uma compreensão de atuação na Educação Infantil não seja de organizar e dar aulas, mas sim de escuta sensível, afetuosa e atenta ao processo de cuidar/educar de forma humanizadora, pautando-se na qualidade das relações que são desenvolvidas com os bebês e crianças bem pequenas, partindo do entendimento de que o educar não se restringe ao ensino e as técnicas, mas está fundamentado nas relações humanas.

Engloba o âmbito do cuidar oferecer para a criança um ambiente seguro, acolhedor e de proteção. Para a autora o cuidar relaciona-se a um modo de ser que deve ser demonstrado por meio das relações estabelecidas entre adulto (professor) e criança. O cuidado para além

das práticas de higiene transparece na intencionalidade que o professor tem ao realizar sua prática profissional.

Essa intencionalidade é vista pelas participantes da pesquisa principalmente com foco para as atividades pedagógicas, ou seja, aquelas que na concepção dessas relacionam-se ao educar. Isso é revelado na unidade de registro **“Educar como atividade pedagógica direcionada e processo de aquisição de habilidades”**, evidenciando que para o grupo o educar acontece quando há atividade pedagógica e aquisição de habilidades por parte da criança.

Em uma sessão de grupo focal, a pesquisadora solicitou que as professoras falassem como compreendem o educar na Educação Infantil. O grupo enfatizou que o educar acontece quando se proporciona para a criança um ambiente para desenvolvimento do autocontrole, identidades, cultura, limites, etc. Revelou-se ainda a compreensão de que, muitas vezes, a creche recebe a criança “crua” e com o tempo eles vão se desenvolvendo, apontando que as crianças bem pequenas se desenvolvem a partir do contato com outras crianças e que na creche aprendem a ter limites, horários e a esperar. Novamente, a pesquisadora perguntou como as professoras vivenciam o educar. Destacaram aspectos como as brincadeiras e atividades, como musicalização e contação de história, evidenciando o educar como relacionado às atividades pedagógicas e a aquisição de habilidades.

***Pesquisadora:** Como vocês falaram do cuidar, agora eu quero saber como vocês compreendem o educar na Educação Infantil.*

***Educadora Solange:** Eu acho que o educar ele fica no sistema de onde nós proporcionamos para eles um ambiente próprio para que eles tenham seu autocontrole, sua identidade, sua cultura estabelecida, os seus limites, o que ela gosta ou o que ela não gosta, o que ela faz com mais facilidade o que ela não faz, algumas coisas que realmente... muitas vezes eles vem pra gente cru, a gente fala cru, eu gosto de usar a palavra cru, para algumas habilidades, e com o tempo eles vão aprendendo com os outros, vão desenvolvendo. Os menores, que chegam assim, tipo a fase 2 hoje, está muito pequenininha, então tem criança que está completando 2 anos e tem criança que está saindo de um ano. Então, muitas vezes você tem aquele bebê que está engatinhando ainda e ele no meio dos maiores, ele tem uma proposta de se igualar a eles começando a andar. Parece que eles começam a andar mais rápido do que uma criança que ficou em casa, que não teve esse contato com a escola de aprender a ir, a ter os seus limites, a ter os horários, a aprender a esperar, são todos...*

***Professora Carmem:** A dividir...*

***Educadora Solange:** A dividir... muitas vezes você não tem a socialização de estar ali, ter que dividir, ter que compartilhar. Eu acho que esse é o papel da Educação Infantil de 0 a 3 anos.*

O grupo fica em silêncio.

Pesquisadora: *Alguém mais quer compartilhar alguma coisa sobre isso? Sobre como vivencia esse educar na Educação Infantil? Na prática de vocês? Como isso ocorre?*

O grupo fica em silêncio.

Professora Luísa: *Através das brincadeiras, das atividades, por aí, né?*

Professora Amorosa: *Pela musicalização...*

Professora Luísa: *Contação de história... no dia-a-dia deles mesmo. Com todas as atividades que a gente faz mesmo.*

O grupo fica em silêncio.

Pesquisadora: *Mais alguém?*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n.1).

Em outra sessão de grupo focal, a pesquisadora perguntou para o grupo como a prática de educar é vivenciada na creche e solicitou que as professoras dessem exemplos. Uma das professoras relatou que as crianças têm uma rotina e compartilhou sobre um projeto de musicalização que estava trabalhando em sua turma. Relatou ainda que por meio da música trabalha com os animais. Compartilhou também outro projeto que estava trabalhando, que era sobre identidade, com as características dos bebês. Relatou que no segundo semestre pretendia trabalhar com um projeto sobre os sentidos, evidenciando que o educar ocorre dentro desses projetos, de forma que elas vão educando e ensinando.

Outra professora apontou que no começo do ano costuma avaliar a turma, para verificar se aquilo que irá trabalhar atingirá a todos. Explicou que organiza um cronograma para trabalhar os projetos e que com as crianças maiores é mais fácil trabalhar do que com as menores, pois os maiores a professora dirige a atividade e eles fazem, enquanto com os menores é mais difícil, pois eles são pequenos e é preciso ensinar até que eles adquiram o hábito de fazer algumas atividades. Isso foi afirmado também por outras profissionais do grupo.

Pesquisadora: *Bom, agora, como vocês falaram do cuidado, eu queria saber como ocorrem as práticas de educar, como vocês vivenciam essas práticas de educar as crianças pequenas na creche. Como ocorrem essas práticas? Vocês podem dar exemplos da prática de vocês.*

Professora Amorosa: *Eles têm uma rotina, que devagar, eles entram nessa rotina. E atividade, a gente trabalha com projetinho, na nossa sala, a gente trabalha com projetinho de musicalização, que eles adoram musiquinha, então, já trabalha os animaizinhos dentro... Nós estamos trabalhando esse ano "Sítio do Seu Lobato".*

Professora Marina: *Isso.*

Professora Amorosa: *Que já são os animais, as músicas e o movimento simbolizando os animais. É bem legal... Depois, estamos trabalhando também com o projeto de identidade, que são as características dos bebês,*

altura, tamanho... faz uma pesquisa com os pais, perguntando o porquê da escolha do nome, pede uma foto da família, então, todos esses levantamentos de dados da criança. E aí por diante. No segundo semestre, a gente pretende trabalhar com os sentidos, então mais ou menos é dentro de projetinhos assim. Assim a gente vai educando e ensinando.

O grupo fica em silêncio.

Professora Valdenice Loroteira: *Eu acho que é bem isso que a professora Amorosa falou. Eu, no começo do ano, particularmente com a minha turma, costumo avaliar, a diferença de idade que existe, se o que eu vou trabalhar vai alcançar. Não todos de uma forma igual, porque eles têm individualidade e a questão da idade muda muito, o desenvolvimento da criança é diferente.*

[...]

Eu já trabalhei, por exemplo, semana passada, nós já trabalhamos o projeto animais e agora vamos trabalhar o projeto identidades, fica uma coisa mais organizada, um cronograma para seguir e a gente vai vendo as formas, por exemplo, vai fazer alguma coisa que tem carimbo de mãos, os maiores que já são mais... que já têm um desenvolvimento melhor, já vão lá colocar a mãozinha e fazer o que você pediu, “olha, é aqui que tem que pôr”, você vai dirigindo e eles vão fazendo. Os bebês já não. Tem alguns nossos que têm 1 aninho e são muito pequenos ainda... você passa a tinta já fecha a mãozinha, por causa dessa sensação da tinta na mão, por essa sensação da tinta, já fecha a mãozinha. A gente tem que ir ensinando até eles irem criando o hábito de fazer aquele tipo de atividade. A gente vai seguindo um cronograma para tentar atender eles... alcançar a todos, mesmo tendo essa diferença de idade.

O grupo fica em silêncio.

Professora Flor: *Bom, acho que todo mundo... a equipe toda trabalha com os projetos, a gente faz planejamento no início do ano, a gente pré-determina os temas, as atividades a serem desenvolvidas e a gente vai incrementando... acrescentando durante o ano.*

[...]

Professora Carmem: *Essas crianças já participam. Mesmo nas histórias eles gostam de interagir bastante. Quando a gente trabalhou ali (aponta para uma das salas da creche), a gente tinha que dividir em pequenos grupos, não na história ou em uma roda, cantigas de roda, mas algumas atividades uma ficava, por exemplo, colocava um DVD, ficava cantando e a gente chamava em pequenos grupos, porque eram 24 crianças para 3, a gente chamava uns 4, 5 e fazia e carimbava, porque senão vira uma “muvuca”, não tem como. Os maiores (fala apontando para professora Flor), já é bem mais fácil, todo mundo já senta, já participa, depois já quer recontar a história, quer escovar... Todos quiseram escovar o dentinho, escova em casa, conta “Em casa, minha mãe faz tal coisa...”. Eles interagem bem mais.*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n.2).

Ainda na unidade de registro “Educar como atividade pedagógica direcionada e processo de aquisição de habilidade”, em uma das sessões de grupo focal, uma professora

apontou que é dever do professor desenvolver a parte pedagógica, independente da realidade em que esse está inserido. Compartilhou com o grupo que a sua sala é muito numerosa e que, por isso, o pedagógico fica a desejar. Apresentou que é preciso adaptar a parte pedagógica, sendo os momentos de atividade coletiva os que mais acontecem. Destacou esses momentos como roda de música, dança, contação de história, história dramatizada, fantoche, material pedagógico de manipulação. Revelou ainda em sua fala que muita coisa acaba sendo adaptada, considerando que é difícil realizar atividades mais individualizadas.

***Professora Ana Leticia:** Igual falou na conferência (fala se referindo a outro projeto de extensão, no qual a pesquisadora participa) é nosso dever, é nosso dever de professor, está lá na nossa função que a gente tem que desenvolver essa parte pedagógica, independentemente de qualquer realidade. Então, por exemplo, na nossa sala aqui que é bem numerosa, o individualizado fica a desejar.*

*Uma professora, que não é possível identificar diz: é meio que um rodízio... Professora Ana Leticia: Isso... aí a gente adapta essa parte pedagógica. Então momentos coletivos são os que mais acontecem... momentos de atividades coletivas, roda de música, dança, tanto sentado quanto em pé, contação de história, história dramatizada, bastante fantoche, material pedagógico que eles possam manipular e a gente direcionar por perto, mas também não dura muito tempo, porque eles já logo dispersam. Então muita coisa que a gente tinha pensado não tem como fazer de uma forma mais individualizada, mas a gente adapta e temos que realizar, foi isso mesmo que você falou (aponta para Professora Bianca).
(Grupo focal n. 4).*

Por esses excertos, percebe-se que as profissionais participantes da pesquisa apresentam o educar relacionado a diversos fatores, porém, não mencionam em nenhum momento as práticas relacionadas ao cuidado físico como educativas, reafirmando, no entendimento do grupo, a cisão entre cuidado e educação já identificada no item anterior.

Nos parece que nessa compreensão o educar é entendido como primordial, porém, considerando a faixa etária de atendimento, mesmo contra a vontade das profissionais, esse fica em segundo plano, pois as práticas de cuidado demandam mais tempo em detrimento daquelas que o grupo compreende como educativas.

Evidencia-se que o educar, para as profissionais, pauta-se no campo de atividades pedagógicas direcionadas, principalmente, com foco no professor, e o cuidar concretiza-se a partir de práticas voltadas para higiene e alimentação, que são compreendidas como menos importantes, mas necessárias, considerando a dependência de bebês e crianças bem pequenas.

Mais uma vez, essa perspectiva apresentada pelo grupo nos leva a questionar o que é compreendido enquanto cuidado e o que é compreendido enquanto educação, uma vez que fica evidente, nas falas das participantes que em suas práticas esses não caminham de forma indissociável, sendo um momento destinado para o cuidar e outro para o educar.

Ostetto (2011) nos auxilia a compreender a dissociação apresentada pelo grupo indicando que essa ocorre considerando que os momentos de aprendizagem na Educação Infantil são vistos de forma limitada, não apenas pela sociedade, mas também pelos próprios profissionais que atuam nessa etapa educativa. Isso, segundo a autora, gera pouca visibilidade e desvalorização dos processos educativos. Se tem a ideia, conforme evidenciam os excertos, de que na Educação Infantil, principalmente na creche, não ocorrem aprendizagens efetivas, partindo de uma ideia equivocada e errônea pautada na forma tradicional de ensino, organizada a partir de aulas, escrita e controle e foco no professor, ou seja, uma ideia de educação a partir de conteúdos prontos (OSTETTO, 2011).

O cenário revela a necessidade de superarmos concepções tradicionais do que é educar, assim como do que é cuidar. Nos parece que dentro desse grupo permeia uma concepção de educação que parte da ideia de que somente ocorre aprendizagem quando há uma produção material (OSTETTO, 2011).

De acordo com Souza e Weiss (2008) o trabalho com bebês e crianças bem pequenas precisa superar essa concepção associada a produção e pautar-se em uma ideia de experimentação, indo na contramão da ideia de que o processo educativo necessita apresentar um resultado. É necessário o entendimento de que

[...] a prática pedagógica com bebês tem características muito particulares; para lidar com crianças dessa faixa etária é preciso construir vivências significativas, envolvendo exploração, com todos os sentidos. (SOUZA; WEISS, 2008, p. 38).

Assim, Rosa e Lopes (2008) apontam a importância de que redirecionemos os nossos olhares para o processo ao invés do produto. Quando olhamos mais para o processo é possível, cada vez mais, enxergarmos a criança como sujeito pensante e que revela constantemente aquilo que sabe sobre o mundo (ROSA; LOPES, 2008).

Esse olhar para a criança sob uma nova lente possibilita romper com a ideia de educar como atividade que serve meramente para ocupar os pequenos e tem como objetivo um produto final, mas faz com que essa seja encarada como um grande brincadeira que possibilita com que esses construam suas hipóteses (ROSA; LOPES, 2008).

Para essas autoras, ao redirecionar o olhar para o processo, o papel do educador é de ouvir e observar as crianças, enxergando-os não como um ser passível, mas como protagonista, que pensa, cria e recria novas possibilidades a partir de suas experiências. Rompe-se, nessa concepção, com a educação centralizada somente no adulto, com foco, agora, para criança, sendo o educador observador e investigador das formas de ser e viver a infância (ROSA; LOPES, 2008).

Para isso é necessário romper com a ideia da dissociação entre aquilo que é entendido como pedagógico (hora da atividade) e aquilo que é entendido como momento de cuidado. Contrapondo-se a essa visão de dissociação, Rosa e Lopes (2008) apontam que tudo o que envolve o cotidiano da Educação Infantil – e não apenas as atividades coordenadas e dirigidas pelo educador – é pedagógico, entendendo que o que ensina é a possibilidade de interagir, trocar experiências e partilhar significados, para além da atividade. Nas palavras das autoras “Sendo assim, pode-se dizer que o pedagógico está relacionado tanto ao cuidado como à educação”. (ROSA; LOPES, 2008, p. 59).

As autoras destacam ainda que se consideramos que as atividades dirigidas pelos adultos são os únicos momentos voltados para aprendizagem da criança, entendemos que a criança aprende apenas com o controle do adulto sobre suas ações, o que nos leva, cada vez mais a limitar as formas dessas agirem, se expressarem e criarem (ROSA; LOPES, 2008).

Em uma proposta de educação dominadora, que dissocia os momentos que são voltados para aprender (educar) e aqueles que não o são (cuidar), desconsidera-se os interesses da criança no planejamento, na organização dos tempos e espaço e também na relação adulto e criança (SILVA, 2018).

Isso fica ainda mais evidente quando direcionamos nosso olhar para a concepção de criança presente nas falas do grupo. A educadora Solange apontou que muitas vezes a criança chega cru à escola. Essa fala nos sugere que pode ser que não ocorra, por parte do grupo, o reconhecimento da criança enquanto competente, pautando-se ainda em um entendimento de criança enquanto passiva, incapaz, frágil e com ausência de comunicação. Essa concepção é resultante da ideia de que aparentemente as crianças não produzem nada, mas, como apontamos, é necessário reeducarmos o nosso olhar para aprender a ouvi-las e ve-las (SOUZA; WEISS, 2008).

Segundo Mello (2018) essa é uma concepção que foi historicamente construída e que desconsidera, principalmente os bebês, enquanto capazes de atuarem no mundo social. A educadora Solange evidenciou que isso ocorre principalmente com os menores, indicando

que, em sua compreensão, quanto menor a criança, menores são as habilidades e capacidades.

Não se reconhece que as crianças possuem seus próprios tempos e modos de vivenciar as diferentes experiências e que de forma autônoma, constantemente, se manifesta através de suas diferentes linguagens (SILVA, 2018). Na BNCC (BRASIL, 2017) encontramos a necessidade de assumirmos a criança enquanto um sujeito ativo e capaz de construir conhecimentos, por meio de experiências intencionais.

A todo o momento, bebês e crianças bem pequenas indicam ao educar os caminhos a serem seguidos, sinalizam isso por meio de suas diferentes linguagens, seja balbucios, danças, choros e outras manifestações, assim, sinalizam de forma constante a sua necessidade de agir e interagir com o outro e com o meio (SOUZA, WEISS, 2008).

A concepção de criança apresentada pelo grupo traz consigo também a concepção assistencialista ainda fortemente presente nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Observa-se que as falas indicam a dificuldade de realizar o pedagógico, seja pela imaturidade das crianças – crianças cruas – ou seja pelas práticas de cuidado que são realizadas nessa instituição e que na visão das profissionais, não são primordiais, pedagógicas e educativas.

Como o cuidar não é compreendido como primordial, acaba, muitas vezes, no entendimento das participantes da pesquisa, sendo um dificultador para a concretização do educar, como apresentamos na unidade de registro **“Cuidar como dificultador do educar e da execução do planejamento”**. Observamos que as participantes da pesquisa acabaram por apontar que o cuidar acabar tomando muito tempo, não sendo possível, muitas vezes, executar o planejamento e realizar o educar.

Em uma das sessões de grupo focal a pesquisadora perguntou às professoras se essas encontravam no cotidiano dilemas ou dificuldades relacionadas ao cuidar. As dificuldades elencadas por essas profissionais relacionam-se ao tempo destinado ao cuidar, que na compreensão dessas, acaba excedendo o tempo do educar, sendo destinado para o segundo menor tempo. Relataram que por terem que trocar e realizar a higiene da criança, acaba sobrando pouco tempo para a atividade pedagógica. Apontaram ainda como uma das dificuldades o fato de os pais estarem mandando as crianças doentes para a escola, o que faz com que elas acabam perdendo muito tempo, pois essas crianças necessitam de mais atenção, dificultando que o planejamento seja executado. Compartilhou ainda outros casos relacionados à saúde que necessitam de maior cuidado.

Pesquisadora: Bom, então hoje eu queria saber se vocês encontram, no dia-a-dia de vocês dilemas ou dificuldades relacionadas ao cuidar. Quais as dificuldades, no dia-a-dia de vocês, relacionadas ao cuidar?

O grupo fica em silêncio.

Pesquisadora: Vocês encontram alguma dificuldade relacionada ao cuidar?

[...]

Professora Valdenice Loroteira: Eu acho que o tempo, né? O tempo do cuidar às vezes excede o tempo do educar, acaba sendo pequeno pela quantidade de crianças que a gente tem. Até dar conta de trocar, fazer a parte de higienização do tanto de criança, sobra um tempo muito curto pra atividade pedagógica, porque a gente acaba de fazer a atividade já é hora de sair da sala para o jantar deles, então a questão do tempo é bem pequeno, a gente tem que fazer bem organizadinho pra dar tempo.

Professora I: Eu não sei se entraria aí também, mas a questão de os pais estarem mandando cada vez mais as crianças enfermas para a escola, doentes... e os médicos estarem atestando que eles podem permanecer. Por exemplo, uma diarreia 7 vezes em uma tarde, febre...

Professora Marina: Falar que crianças com menos de 1 ano não pega virose, né?

Professora I: É... que crianças com menos de 1 ano não pega virose e acaba a sala toda pegando. A gente acaba perdendo muito tempo, despense muito tempo, que aí eles ficam mais, requerem uma atenção maior e você acaba não conseguindo fazer o resto da programação que você tinha no dia e até mesmo na semana, porque enrola tudo. Começa com um, dois, daqui a pouco está a sala inteira. Na nossa sala mesmo esse ano teve dia de ao invés de ter 18, tinha 6. O restante estava ruim em casa, com febre, vomito, diarreia, né? E as outras enfermidades que foram acometendo por conta disso. E as crianças que trouxeram presentes na sala porque o médico atestou que ali podiam permanecer.

Professora Luísa: E às vezes a gente pega também...

Professora I: E isso embola todo o tempo e toda a programação que você tem dentro da sala de aula.

(Grupo focal n.3).

Ainda nessa sessão de grupo focal, novamente o cuidar apareceu como dificultador do educar. A pesquisadora solicitou que as participantes falassem sobre os dilemas relacionados ao educar e as dificuldades que as professoras encontravam no dia-a-dia. Entre os dilemas apareceu com destaque o número elevado de crianças e a necessidade da troca, fazendo com que seja destinado um tempo reduzido para o educar. O grupo compartilhou que com essa rotina acaba ficando corrido e sobrando pouco tempo para desenvolvimento de outras atividades, entendidas pelo grupo como educativas. Uma professora compartilhou com o grupo que estava com uma criança em fase de adaptação e que tem que ficar com ela no colo e que fica difícil para realizar atividades. Relataram que, muitas vezes, elas realizam um planejamento, uma aula, uma atividade dirigida, mas que quando as crianças ficam doentes acaba tumultuando e que não é possível realizar o que havia sido planejado.

Pesquisadora: Bom, vocês falaram um pouquinho sobre os dilemas relacionados ao cuidar. E sobre o educar? Quais dilemas vocês enfrentam no dia-a-dia de vocês com as crianças relacionados ao educar? Quais as dificuldades do educar?

Professora Gabi: Eu acho que aquilo mesmo que a Professora Valdenice Loroteira falou... você tem muitas crianças, tem que trocar, o educar fica um tempinho curto pra você fazer isso.

Professora Amorosa: Fica corrido e sobre pouco tempo

Professora Gabi: Que nem, a gente está com criança chegando agora, então eles estão em período de adaptação...

Professora Amorosa: Chora muito...

Professora Gabi: Tem que ficar com eles no colo, aí pra acalmar... e uma só pra fazer a atividade às vezes fica difícil. Então a gente deixa pra acudir eles que estão ali chorando.

Professora Amorosa: E às vezes a gente programa, planeja toda uma aula, atividade dirigida tudo... mas semana passada tinha duas crianças com febre, então tumultuou todo o dia e a gente não conseguiu fazer o que a gente tinha planejado, porque aí já sai tudo do ritmo, porque primeiro aí a gente tem que socorrer as crianças, ficar aferindo febre, vir ligar pros pais, esperar os pais chegarem. Às vezes os pais atrasam porque estão trabalhando e aí o dia da gente já era, porque não consegue mais fazer a atividade que havia sido planejada.

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n.3).

Em outra sessão de grupo focal, as professoras comentaram sobre o número elevado de crianças para a quantidade de profissionais. Uma das professoras apontou que as coisas melhoram um pouco quando se tem uma sala com um número menor de crianças, porém evidenciou que mesmo com um número reduzido ainda não se chega no ideal, pois a rotina da creche inclui muitos horários de alimentação, destacando que a parte assistencialista na creche ainda é muito forte, considerando que a criança tem que se alimentar. Isso gerou reflexões no grupo acerca da alimentação na creche, pois algumas participantes discordaram que a alimentação é assistencialismo, entendendo que a criança está na creche o dia todo e precisa se alimentar e que essa é a rotina da creche.

Professora Ana Letícia: Melhora um pouco... Quando a gente consegue... quando vai pra uma sala com um número menor, consegue melhorar um pouco...

Professora Sebastiana: Aí você vai pra uma lavanderia que não tem espaço (fala apontando para uma das salas da escola, que antes era uma lavanderia).

Professora Ana Letícia: Olha, não chega no ideal ainda, mesmo com um número reduzido, porquê? A rotina da creche inclui muitos horários de alimentação, porque essa parte assistencialista ainda é muito forte, porque chega e tem que comer...

Professora Luísa: Mas não é assistencialismo, ele vai ficar o dia inteiro aqui, tem que comer...

Professora Ana Letícia: Não, não... Independente, tanto os de meio período...
Professora Luísa: Mas tem que comer...
Professora Bianca: É a rotina da escola, né?
(Grupo focal n. 4).

Mais uma vez percebemos que quando tratamos do termo cuidar, o grupo logo se remete a práticas relacionadas a higiene, alimentação e saúde, não fazendo relação desse com o educar. O cuidado é compreendido como algo necessário, considerando a faixa etária que atendem, mas de acordo com as falas das participantes, é um dificultador do educar, considerando que acaba tomando muito tempo da rotina – tempo esse que poderia ser direcionado para o educar.

A professora Valdenice Loroteira, em determinado momento, afirma que o tempo de cuidar, muitas vezes, excede o tempo de educar. Essa afirmação revela que na compreensão dessa profissional esses fazeres são dissociados, ou seja, há um momento voltado para o educar, que nos parece ser os de atividades pedagógicas dirigidas, e há o momento voltado para o cuidar, que se apresenta como aqueles voltados para troca de fraldas, banho, cuidado da criança doente, ou seja, higiene, alimentação e saúde.

A fala dessa professora reafirma o que já havíamos exposto anteriormente, evidenciando que na concepção do grupo a hora da atividade, ação direcionada pelo professor, é vista como o único momento, dentro da rotina da creche, que é pedagógico e que deve ser planejado, alertando mais uma vez para que na concepção dessas profissionais não se reconhece que tudo o que envolve o cotidiano da Educação Infantil tem caráter pedagógico, e não apenas as atividades orientadas e dirigidas pelo educador (ROSA; LOPES, 2008).

Dessa forma, considerando que na creche muitas vezes ocorrem imprevistos relacionados a crianças doentes e em fase de adaptação, as professoras indicam que não conseguem realizar aquilo que planejaram em relação ao educar. Isso nos leva a questionar a forma como ocorre a organização das rotinas e dos espaços nas instituições de Educação Infantil.

Para Souza e Weiss (2008) a rotina é importante para orientar o cotidiano das crianças, porém essa muitas vezes se transforma em uma vilã, pois se de um lado possibilita um clima de segurança para as crianças, quando essa é muito rígida a criança se torna passiva diante dela, em contínuo estado de espera, considerando que essa é organizada a partir da

perspectiva do adulto e entende-se que a aprendizagem ocorre apenas no momento destinado para hora da atividade (ZANINI; LEITE, 2008).

Em contrapartida, para essas autoras, quando se adota uma concepção de rotina mais flexível, essa articula o desenvolvimento integral da criança, a satisfazendo em todas as suas necessidades e entendendo que a aprendizagem acontece em todos os momentos e a criança é entendida como interativa e capaz.

Na contramão do que é apresentado pelo grupo, Zanini e Leite (2008, p. 83) apontam que:

Na creche é essencial o estabelecimento de uma rotina viva, em que o planejamento das atividades e organização dos tempos e espaços ofereçam segurança às crianças, mas com abertura para o novo, o imprevisto, pois é em um ambiente estruturado que os pequenos conseguem perceber as regularidades e mudanças, buscando um equilíbrio entre o novo e o já conhecido, orientando seus próprios comportamentos.

O entendimento do cuidar como dificultador do planejamento, por parte das participantes da pesquisa, nos gera o questionamento: estamos pensando, conforme aponta Dourado (2017), na escola enquanto um espaço de vida?

Observamos nas falas do grupo que a falta de tempo para desenvolvimento de atividades direcionadas aflige as participantes da pesquisa. Essas atividades que as educadoras apontam planejar e não conseguem realizar são as entendidas pelo grupo enquanto atividades pedagógicas. O grupo não apresenta o entendimento de que as situações significativas para as crianças podem surgir em todas as ações e relações desenvolvidas na creche, não sendo a aprendizagem, ou seja, o educar, algo restrito ao momento entendido como hora da atividade, não compreendendo que a atividade educativa abarca todas as ações realizadas (SOUZA; WEISS, 2008). Esse não entendimento, mais uma vez nos revela a cisão entre cuidado e educação.

Quando essas profissionais evidenciam que por existirem as práticas de cuidado se torna difícil a realização do planejamento, fica visível a compreensão, por parte do grupo, de que não há a necessidade de os momentos voltados para o cuidado físico com a criança serem planejados. Isso dificulta a realização de práticas de qualidade, considerando que apenas os momentos entendidos como pedagógicos são planejados, e nesse contexto, como os momentos voltados para o cuidado não o são, o planejamento do primeiro também não se efetiva.

Nos parece que na perspectiva apresentada, a professora detém a organização dos tempos e dos espaços, de modo que a criança é passiva a tudo aquilo que lhe acontece. Quando reduzimos o educar a simples esfera de práticas direcionadas pelo educador deixamos de olhar para a criança a partir de suas competências. O grupo, ao dizer que as práticas que têm que ser desenvolvidas na Educação Infantil muitas vezes acabam por atrapalhar o planejamento, nos revela que as crianças se manifestam independente da proposta dos adultos e que essas manifestações ocorrem por meio de diferentes linguagens (choro, olhar, sorriso, balbucio, etc.). (SILVA, 2018).

Atentamos ainda para o papel do planejamento na relação entre ação educativa e necessidades apresentadas pelas crianças. O professor, quando consciente da imagem de criança enquanto sujeito ativo e potente (RINALDI, 2002) deve utilizar o planejamento de tal modo que esse possibilite adaptar o processo educativo às necessidades dessas, considerando que o planejamento só se efetiva em uma proposta educativa de qualidade quando temos clareza daquilo que pretendemos e também do que queremos que bebês e crianças bem pequenas consigam.

Assim, para planejar, o educador tem que conhecer as necessidades das crianças com as quais atua. Esse conhecimento ocorre por meio de uma escuta sensível, ou seja, considerando suas diferentes linguagens, buscando estabelecer diálogo com a criança e seu desenvolvimento (SILVA, 2018; GANDINI, GOLDHABER, 2002), de modo a acolher dúvidas, curiosidades e ampliar experiências. Para Ostetto (2015) esse é o ponto de partida do planejamento, uma vez que

Para planejar, então, será necessário que o professor conheça cada vez mais meninos e meninas que compõem o coletivo infantil em creches e pré-escolas, focando na particularidade de ser criança, nos universos múltiplos, nos diversos modos de ser e viver a infância. (OSTETTO, 2015, p. 108).

Nesse sentido, Falk (2010) aponta a necessidade de escutar, saber responder de maneira adequada, priorizar e acolher a iniciativa das crianças ao invés do adulto. Ao escutar e acolher, o professor será capaz de oferecer apoio necessário e atender as necessidades físicas e emocionais das crianças (LINO, 2007).

Uma das professoras relatou que a adaptação de uma criança dificultou o seu planejamento, considerando que essa quis ficar em seu colo durante todo o dia. Ao citar esse exemplo, a professora atribui ao seu fazer nesse dia uma prática de cuidado, que acabou por atrapalhar o seu planejamento de prática educativa. Ao colocar em segundo plano uma

situação de acolhimento de uma criança na Educação Infantil, evidencia-se a ausência de compreensão da importância da relação e do vínculo afetivo entre crianças e as pessoas ao seu entorno para o desenvolvimento do humano (SOARES, 2017; OLIVEIRA et al., 2014b).

Reforçamos que as crianças, em sua grande maioria, passam longos períodos nas instituições de Educação Infantil e que ficam nessas desde os primeiros meses de sua vida, assim, é fundamental que a escola seja um ambiente de acolhimento, segurança e bem-estar para essa criança.

Oliveira et al. (2014b) nos chama atenção ainda para o fato de que as tarefas dessa etapa educativa não podem ser reduzidas apenas as questões biológicas e tarefas que se realizam de forma mecânica. Os autores enfatizam que esse é um processo de preocupar-se com o outro humano, o que requer que sejam observadas todas as dimensões, seja biológica, emocional, cognitiva ou sociocultural (OLIVEIRA et al., 2014b).

As profissionais, ao citarem a falta de tempo para a realização de ações voltadas para troca de fraldas, banho, alimentação e acolhimento da criança, nos levam a questionar o modo como essas práticas vem sendo realizadas. O grupo evidencia a grande quantidade de crianças para o número de adultos, o que pode sugerir que essas práticas ocorram de forma rápida e mecanizada, considerando que se repetem com frequência, podendo impedir que a criança se prepare, participe da ação e estabeleça relações com o adulto (SOARES, 2017).

Para Tardos (2010) a criança necessita de tempo para cooperar nos momentos de cuidado, pois essa precisa se preparar para os movimentos e poder responder a eles, de modo que quando a ação é realizada com rapidez, a ação da criança se torna supérflua,

Observa-se ainda que as participantes da pesquisa apontam grande preocupação com o planejamento no âmbito das atividades dirigidas, porém, em nenhum momento, o grupo relatou a organização e planejamento para os fazeres relacionados ao cuidado com a criança.

Soares (2017) evidencia a importância de as tarefas cotidianas realizadas na instituição de Educação Infantil, tais como banho, alimentação, troca de fraldas, apresentarem regularidade de tempo e espaço e que sejam realizadas com atenção e dedicação. Assim, nos questionamos: Qual a qualidade da relação entre professoras e crianças?

Entendemos a necessidade do planejamento e organização nessa etapa educativa, mas como já destacamos, atentamos que esse não deve ser direcionada única e exclusivamente para as ações direcionadas do professor – entendidas pelo grupo enquanto pedagógicas -, mas todos os elementos das situações das quais as crianças participam devem

ser planejados e organizados, considerando a troca afetiva (FORTUNATI, 2009). Quando adotamos essa perspectiva, oportuniza-se com que educador e criança possam construir relações pessoais, proporcionando com que o cuidar seja um momento de intimidade e comunicação (FIOCHI; CABALHEIRO; DRECHSLER, 2016).

Isso não se efetiva, como já salientamos, quando os gestos do educador para com a criança são realizados de forma rápida e não asseguram a construção de relações afetivas. Ainda segundo Falk (2010a) os momentos de cuidado são os mais significativos para a construção de vínculos entre adulto e criança, uma vez que é nesse momento que o adulto pode dedicar às crianças atenção profunda. Essa ação precisa ser planejada, considerando que a interação entre bebê e adulto deve ser cuidadosa e consciente, de modo que o adulto disponha de tempo suficiente para que a criança desfrute bem essa experiência (FALK, 2010a).

Assim, fica evidente a importância do planejamento desses fazeres, considerando sua relevância para a construção e desenvolvimento das relações humanas. Nessa perspectiva, o cuidado deixa de ser compreendido como algo simplista, como muitas vezes as participantes da pesquisa apontaram, mas passa a ser compreendido a partir de uma inovadora relação entre adultos e crianças, que está para muito além do atendimento das necessidades biológicas, mas pauta-se em relações afetivas e de escuta, para conhecer e atender de forma adequada as necessidades de bebês e crianças bem pequenas (OLIVEIRA et al., 2014b).

Evidencia-se, nesse contexto, que para planejar faz-se fundamental que o educador conheça as necessidades das crianças, conhecimento esse que ocorre apenas quando o educador lhe dedica atenção profunda e se disponibiliza a escutar por meio das diferentes linguagens da infância, de modo acolhedor.

Nessa unidade de registro, evidenciou-se que na compreensão dessas professoras, o cuidar dificulta a execução do planejamento, considerando que esse se relaciona ao educar, como os excertos revelaram. Mesmo as produções acadêmicas apontando para a importância do cuidado para o desenvolvimento infantil, observa-se que esse ainda fica em segundo lugar e é visto como uma ação menor e desprestigiada, assim, não se planeja esse momento, sendo realizado da forma mais rápida possível para que não atrapalhe o planejamento do professor, ou seja, as atividades organizadas e direcionadas pelo adulto.

A questão do planejamento aparece também em outra unidade de registro **“Importância do ambiente e do planejamento para educar”**. Essa unidade contempla os

dados que evidenciam a importância da organização do ambiente e do planejamento das ações das professoras para realização do educar.

Em uma das sessões de grupo focal, uma professora apresentou a importância da organização dos ambientes, considerando que esses têm que proporcionar que as crianças se sintam acolhidas. Em sua fala apontou que esse ambiente aconchegante proporciona que a criança aprenda. Evidenciou que as professoras cuidam e que tentam educar e que o pedagógico ocorre de forma aconchegante e lúdica.

Educadora Solange: *Eu acho que a maneira como a gente prepara os ambientes, de forma a proporcionar que eles sintam um pouco de... aconchego! Porque a escola no final das contas, ela é um lugar frio, ela não é a casa, as coisas não são deles, é tudo para todos. Aqui a gente tenta propor para eles que por mais que eles estejam fora de casa, nós temos um ambiente de aconchego, e esse ambiente, faz com que eles aprendam, que eles consigam nos mostrar algumas coisas próprias deles. É um aprender de ambos os lados, então a gente cuida, a gente tenta educar, que é um processo que na educação é um processo de mostrar, demonstrar um lado pedagógico, mas esse lado pedagógico também vem de uma forma aconchegante, vem de uma forma lúdica, vem de uma forma que eles não se sintam de forma alguma pressionados a fazer...*

Professora Amorosa: *Que seja prazeroso né?*

Educadora Solange concorda balançando a cabeça.

Professora Amorosa: *Participar das atividades, dos momentos de atividade dentro da sala...*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n. 1).

Nessa mesma direção, em outra sessão de grupo focal a pesquisadora solicitou que o grupo falasse sobre como vivencia o educar. Uma professora apontou que na creche tudo é voltado para o cuidar e educar e que não tem como fazer uma coisa sem a outra. Essa Professora evidenciou que tudo que acontece na creche não é pensado só para um para o outro, mas que elas procuram envolver as duas coisas. Acrescentou ainda que essas ações são completamente pensadas, uma vez que, na compreensão dessa profissional, sempre há um objetivo para desenvolver e que sempre pretendem com que a criança aprenda algo.

Pesquisadora: *Mais alguém quer falar alguma coisa sobre como vocês vivenciam o educar?*

[...]

Professora Marina: *Principalmente dentro da escola, que tudo é voltado, a creche principalmente, para o cuidar e o educar, não tem como fazer uma coisa separada da outra. Todas as ações que a gente vai fazer dentro da escola, elas não são pensadas só para educar, só para cuidar, nem só para educar, a gente procura envolver as duas coisas sempre e não são ações que são impensadas, as ações são completamente pensadas...*

Professora Amorosa: *Planejadas, né?*

Professora Marina: *A gente sempre tem um objetivo para desenvolver, para que as crianças aprendam alguma coisa, parte do corpo, enfim... quando a gente traz a foto da família, não é só para fazer uma exposição, mas é uma atividade de reconhecimento. Quando tem o espelho dentro da sala, não é só para eles se verem e nem perceberem, mas é para eles se reconhecerem, reconhecerem os amigos, verem que existem partes do corpo, nariz, boca, enfim, todas essas coisas. Então, as coisas são pensadas dentro da escola, principalmente dentro da escola.*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n.2).

O grupo apresenta a preocupação de que a creche seja para a criança um espaço acolhedor. Esse acolhimento, a partir da abordagem Pikler, ocorre por meio do sentimento de segurança proporcionado a criança (FALK, 2010b). Para essa autora, esse sentimento de segurança ocorre quando os lugares que recebem a criança asseguram a continuidade da sua vida. Para que isso se efetive, Falk (2010b) destaca a importância do ambiente material, social e acontecimentos pautados no planejamento.

Nas falas do grupo observamos a preocupação com o ambiente material, considerando que a Educadora Solange enfatiza a forma como esse ambiente é preparado. Essa profissional destaca em sua fala a importância desse ambiente para que a criança aprenda. Ao relatar a importância do ambiente material, a educadora evidencia também a importância do planejamento, considerando que destaca que esse ambiente material tem que ser preparado.

Nesse contexto, segundo Scudeler (2018) o espaço proporcionado para a criança pode facilitar ou prejudicar o seu desenvolvimento, sendo assim, o professor ganha papel de destaque, uma vez que esse é o responsável por esse planejamento e organização dos espaços e entendendo que as oportunidades adequadas para o desenvolvimento infantil ocorrem quando esses profissionais enriquecem a organização desses, despertando o desejo de exploração na criança e possibilitando tempo para que elas explorem (SCUDELER, 2018). De modo que, no entendimento da autora “[...] é a pessoa mais experiente que cuida e educa a criança quem irá levar a criança à apropriação das máximas possibilidades humanas.”

Assim, a autora reforça a importância da organização dos espaços em que os bebês convivem, considerando que essa organização deve ter como intenção cuidar/educar, permeando a organização dos tempos, espaços e materiais.

Corroborando com esse entendimento, Souza e Weiss (2008) apontam que é necessário organizar uma boa estrutura e reservar tempo adequado para o desenvolvimento

das propostas junto a bebês e crianças bem pequenas. Além disso, em qualquer proposta desenvolvida na creche é fundamental levar as crianças em consideração, devendo ser essa construída com base na observação e olhar atento para as suas especificidades (SOUZA; WEISS, 2008).

A creche deve ter espaços organizados para oportunizar com que as crianças se movimentem, interajam com os objetos e com as outras crianças e educadores (BERTOLINI; CRUZ, 2001). Assim, para que o espaço seja atraente e estimulante para o bebê ele deve ser constantemente observado, avaliado e modificado pelos educadores, de modo que os espaços e objetos devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês e lhes proporcionar experiências novas e diversas (BERTOLINI; CRUZ, 2001).

Esse espaço reflete ainda as concepções daquele que o organiza, considerando que o educador realiza a organização do espaço de acordo com suas ideias sobre o desenvolvimento infantil e com os seus objetivos (CARVALHO; MENEGHINI, 2001).

Souza e Weiss (2008) reforçam ainda a importância da criação de um ambiente acolhedor para a criança, assim como foi apontado pelo grupo. Para Souza e Weiss (2008) o espaço apresenta importância fundamental para o desenvolvimento da proposta educativa, entendem que esse espaço “[...] não é apenas físico, é ambiente: de vida, de relações e de trocas”. (SOUZA; WEISS, 2008, p. 44).

Ainda considerando tornar o espaço da creche um espaço acolhedor para a criança, Carvalho (2001) aponta que os ambientes infantis devem promover identidade pessoal, considerando que esses ajudam a construir a noção de quem sou eu. Por isso, a autora evidencia a importância da construção afetiva da criança com o espaço, destacando que isso pode ocorrer, por exemplo, quando a criança leva seus objetos para a instituição, deixando o espaço mais pessoal e acolhedor. Além disso, isso possibilita desenvolver a individualidade e a identidade (CARVALHO, 2001).

Para Tardos (2010) o ambiente acolhedor tem que considerar ainda a amplitude e as possibilidades que esse oferece para que a criança possa descobrir e exercer suas possibilidades enquanto brinca, destacando ainda a segurança desse espaço, a possibilidade e locomoção com liberdade e interação entre os pares.

Sobre isso, Oliveira (2014) destaca que nas instituições de Educação Infantil todas as crianças devem ter oportunidade de vivenciar boas rotinas, por meio de uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como devem ser realizadas práticas que

possibilitem o autoconhecimento, a autoestima e o conhecimento das relações sociais e elementos da cultura.

Quando recorremos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) encontramos a importância da intencionalidade das práticas educativas na Educação Infantil. O documento apresenta a necessidade de o educador organizar e propor para a criança experiências que permitam com que essas conheçam a si e ao outro, as relações com a natureza, com a cultura e produção científica. O documento destaca que isso se traduz por meio das práticas de cuidado pessoal, brincadeiras, experimentações, aproximação com a literatura e no encontro com o outro (BRASIL, 2017).

Revela-se assim, nesse Documento Oficial (BRASIL, 2017), a indissociabilidade entre o cuidar/educar, afastando os fazeres realizados na creche com bebês e crianças bem pequenas, de práticas assistencialistas e intuitivas. Apresenta-se a importância de fazeres intencionais, o que requer o planejamento, entendendo que por meio dessas práticas são promovidas experiências fundamentais.

As falas do grupo não evidenciaram a forma como ocorre a preparação dos espaços e as intencionalidades das profissionais, porém fica evidente a preocupação com o aconchego. Quando recorremos ao dicionário para buscar o significado da palavra aconchego, encontramos “1. Ato ou efeito de aconchegar(-se). 2. Amparo, proteção. 3. Abrigo, agasalho. 4. Bom trato, carinho. 5. Conforto.”

O aconchego, na fala do grupo, é direcionado apenas para o âmbito da organização e preparação do espaço. As participantes da pesquisa não trouxeram o aconchego no âmbito da esfera afetiva, ou seja, das relações estabelecidas entre adultos e crianças na creche.

Segundo Zanini e Leite (2008) as relações estabelecidas entre adultos e crianças permitem com que ambos vivenciem experiências mais profundas e assim, mais significativas. Isso se faz evidente também na exploração do espaço pela criança. Carvalho e Meneghini (2001) apontam que dentro da organização espacial é importante que a criança possa, com facilidade, ver a educadora, considerando que a criança menor de 3 anos necessita da proximidade física e visual com a pessoa que cuida dela para que essa se sinta confortável e segura, auxiliando com que explore o lugar.

Para isso é preciso que o educador estabeleça com a criança uma relação com base na observação, para que essa possa compartilhar suas descobertas e novas conquistas, pautando-se na cumplicidade e parceria. É o educador quem irá proporcionar a criança a segurança afetiva necessária para que essa explore o espaço ao seu redor. Essa segurança se

desenvolve no olhar atento do educador para as iniciativas próprias da criança (TARDOS, 2010).

Esse olhar atento inicia-se, segundo a autora, nos momentos de cuidado corporal. Para Tardos (2010) o bebê, quando é nutrido emocionalmente pela interação profunda com o seu educador durante esses momentos, se sente seguro para explorar o espaço e brincar livremente. Assim, em nosso entendimento, o aconchego da criança durante as práticas de cuidado é elemento fundamental para proporcionar o seu aconchego e bem estar na creche. Porém, os excertos revelaram que o aconchego, para as participantes da pesquisa, é evidenciado mais no âmbito das práticas entendidas como de educar, que como revelou a compreensão do grupo, são aquelas direcionadas pelo adulto.

Nos apoiando na abordagem Pikler, entendemos que para a criança ter o aconchego, o vínculo estável e contínuo com o adulto é fundamental, como aponta Falk (2010b). Ainda nessa perspectiva, o tempo dedicado ao cuidado é entendido como um encontro privilegiado entre adulto e criança, ou seja, momento ideal para que o vínculo afetivo possa ser construído e aprofundado.

Assim, o planejamento deve priorizar o contato de qualidade entre adulto e criança, garantindo a organização de um ambiente seguro e instigante, proporcionando que as crianças brinquem e se movimentem livremente (KÁLLÓ, 2017).

Outro fato que nos chama atenção é que em sua fala a Educadora Solange apontou que na creche as profissionais cuidam das crianças e tentam educar. Essa fala reforça o que já levantamos nas unidades anteriores, ou seja, a ideia de que o cuidar/educar serem dissociados na concepção dessas profissionais.

Todavia, observamos que na fala de Professora Marina é enfatizada a questão do cuidar/educar como indissociáveis, uma vez que essa Professora argumentou que não é possível fazer uma coisa sem a outra. Segundo essa professora, as ações realizadas contam com um planejamento e tem algo para ser desenvolvido, ou seja, um objetivo.

Essa fala reafirmou a importância do planejamento para marcar a intencionalidade da prática educativa, considerando que ele possibilita traçar o caminho e definir aonde se quer chegar e os objetivos, revelando as intenções do professor e sua proposta de trabalho (OSTETTO, 2015). Porém, mesmo o grupo afirmando a importância do planejamento, percebemos que esse é direcionado as práticas entendidas, na concepção das participantes, enquanto pedagógicas e com foco no professor, como por exemplo, quando utilizam foto da família, espelho dentro da sala, etc. As profissionais não trouxeram exemplos de

planejamento voltados para as práticas de cuidado físico, banho, alimentação e troca de fraldas, nos levando a questionar sobre a forma que ocorre o planejamento desses momentos e as concepções. Não nos possibilita também aprofundar as concepções dessas profissionais acerca do planejar.

Porém, pelos excertos apresentados nessa unidade, observamos que mesmo as participantes da pesquisa realizando a cisão entre as práticas de cuidar/educar, e relacionando o cuidar ao assistencialismo e o educar a atividades pedagógicas, essas profissionais também apresentaram esses enquanto indissociáveis, conforme revela a unidade de registro **“Cuidar/educar indissociáveis?”**.

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora pediu que o grupo comentasse como compreendem o educar na Educação Infantil. Uma professora apontou que considerava que as duas coisas estavam atreladas, indicando que as práticas assistencialistas (troca de fralda, levar no banheiro) possibilitam o educar, uma vez que há estímulo e conversa entre o educador e a criança. Essa professora destacou ainda a necessidade de atender-se para as necessidades físicas e também para o lado emocional da criança, considerando o seu ritmo e individual, não sendo possível o cuidar sem o educar.

***Pesquisadora:** Como vocês falaram do cuidar, agora eu quero saber como vocês compreendem o educar na Educação Infantil.*

O grupo fica em silêncio.

O grupo troca olhares.

***Professora Valdenice Loroteira:** Eu acho que as duas coisas estão atreladas, eu acho que enquanto você cuida, faz essa parte de assistencialismo, troca fralda, leva no banheiro, de certa forma você está educando, porque tem estímulo em conversar, estou trocando e estou conversando com a criança, estou dando banho e estou... e ver a criança como um todo, não tem só as necessidades físicas, tem o lado emocional, hoje, não que ela esteja doente, mas hoje ela não está bem, pode estar passando por algum problema em casa, nem sempre a gente sabe o que eles passam em casa, mas tem pais que são mais abertos, deixam a gente a par de algumas situações... prestar atenção no ritmo da criança, cada criança tem suas individualidades, às vezes tem criança que você percebe uma diferença e fala que tem alguma coisa errada, não é só o emocional, tem uma coisa a mais aí. Ter esse olhar de que cada criança é diferente, mas eu acho que automaticamente, quando você cuida você está educando, não dá para fazer uma coisa sem a outra pra gente que trabalha na educação.*

(Grupo focal n. 1).

Ainda nessa sessão de grupo focal, a pesquisadora perguntou para as educadoras o que elas compreendem sobre associação dos termos cuidar/educar. Uma professora apontou

que está atrelado e que um não acontece sem o outro, uma vez que quando estão educando estão cuidando e vice-versa seja fazendo uma atividade, alimentado, contando história, brincando de massinha, tinha, roda de conversa, musicalização. Deu ainda como exemplo quando um bebê está chorando e a professora canta uma música ou coloca um CD e ele se acalma.

Pesquisadora: *Então agora, como a gente falou sobre o cuidar e o educar, eu queria saber o que vocês compreendem, que até já apareceu um pouquinho, mas o que vocês compreendem quando a gente associa esses dois termos, o que é cuidar/educar para vocês?*

Professora Amorosa: *Eu acho que é o que a Valdenice Loroteira falou, está atrelado, porque uma coisa não acontece sem a outra. A gente está cuidando/ educando, educando/cuidando, em todos os momentos, quer fazendo uma atividade, quer dando uma alimentação, quer contando uma história, brincando com massinha os maiores, ou com tinta, nas rodas de conversa que a gente passa um momento conversando, na musicalização que eles gostam tanto. Às vezes os bebês estão naquela choradeira e a gente começa a cantar música ou eles ouvem um CD, parece que dá essa acalmada, porque eles gostam muito disso...*

(Grupo focal n. 1).

Em outra sessão de grupo focal, a pesquisadora solicitou que o grupo comentasse sobre como vivenciam o cuidar/educar, por meio de exemplos da prática. O grupo compartilhou exemplos como o momento do banho e a troca de fraldas, em que cantam músicas, trocam sorrisos e conversam com as crianças, o momento da alimentação e a necessidade de as crianças aprenderem a esperar. O grupo evidenciou que não há uma separação total entre o cuidar e o educar e que esses são intrínsecos.

Pesquisadora: *Bom, vocês já até entraram nisso... Eu queria que vocês me falassem um pouco como vocês vivenciam a prática de cuidar/educar. A gente falou do cuidar, do educar, agora eu queria saber dessa prática de cuidar/educar, como vocês vivenciam... exemplos da prática de vocês.*

O grupo fica em silêncio.

Professora Amorosa: *Às vezes a gente está dando um banho e está cantando uma musiquinha ou você está lá, trocando a fralda e as outras professoras estão com as outras crianças cantando e a criança começa a bater palminha, ou começa a sorrir, no nosso caso com os bebezinhos, porque eles já começam ligar, ouvir o som da música lá. Às vezes a gente está no banho e está cantando para eles, está conversando com eles, é tudo um aprendizado.*

Professora Marina: *E a gente fala “Dá o pé”, “Dá a mão” e vai ensinando as partes do corpo...*

Professora Amorosa: *Isso!*

Professoras Marina: *Mesmo na hora de comer, eles têm fome ao mesmo tempo, é uma loucura. E eles precisam saber que eles precisam esperar e a gente vai cantando junto...*

Professora Amorosa: *Vai conversando...*

Professora Marina: *Para que eles possam ter mais paciência na hora de esperar, para que eles possam se distrair, para que eles possam esperar, saber que tem um momento em que todos vão comer, mas cada um no seu tempo. Eu fico pensando assim, como a professora I falou, que o cuidar e o educar não tem uma separação total deles, vamos fazer uma coisa...*

Professora Amorosa: *É intrínseco, né?*

(Grupo focal n.2).

Em outra sessão de grupo focal, a pesquisadora perguntou as professoras se elas consideravam que existiam práticas de cuidar/educar de qualidade e quais seriam essas práticas. O grupo indicou que todas as práticas seriam de qualidade, dando como exemplo a troca, o banho, o contato visual, a conversa, o ninar. Uma professora destacou que nessas ações se está educando e cuidando ao mesmo tempo e desenvolvendo um trabalho de qualidade. Apresentou ainda a questão de ter formação e estar sempre se atualizando e buscando coisas novas para que no cotidiano a aprendizagem da criança seja de qualidade.

Pesquisadora: *Eu queria saber de vocês se vocês consideram que existam práticas de cuidar/educar de qualidade e que práticas seriam essas? Pensando no cotidiano de vocês. O que vocês consideram como uma prática de cuidar/educar de qualidade?*

O grupo fica em silêncio.

Professora Carmem: *No nosso dia-a-dia?*

Pesquisadora: *Isso.*

O grupo fica em silêncio.

Professora Flor: *Eu considero tudo, de maneira geral. Porque desde os bebês, a troca, quando necessita de banho, o contato visual, o conversar, o ninar, partindo daí tudo você está educando e cuidando ao mesmo e a gente está sempre desenvolvendo o nosso melhor, com um trabalho de qualidade. Nossas todas estudamos, estamos sempre nos atualizando, buscando coisas novas, reciclando, trazendo materiais diferentes, pra que no dia-a-dia essa aprendizagem, esse contato com a criança sempre de qualidade.*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n.3).

Em outra sessão de grupo focal, a pesquisadora perguntou às professoras como elas compreendiam o cuidar/educar na Educação Infantil. Uma professora apontou a importância de que o cuidar ocorra de forma lúdica e por meio da atenção com a criança, destacando que o cuidar pode ser chato para a criança se não for dispensada atenção a ela e se aquele momento não for promovido de forma agradável. Ela reforçou que o mesmo deve ocorrer

com o educar, e que esse não precisa ser algo tão formal e que deve ocorrer de forma prazerosa.

Pesquisadora: *A partir das discussões, como vocês compreendem o cuidar/educar na Educação Infantil?*

Professora Ana Letícia: *Diante da nossa experiência profissional, do dia-a-dia nas salas de aula comprovamos a importância de tornar os atos de cuidar de forma lúdica, dando atenção às crianças... Porque às vezes se torna até chato, tanto pra criança, se não for tido uma atenção, tornar aquele momento mais agradável e da mesma forma o ato de educar. Não precisa ser algo tão formal, né? E então fazer ele uma forma mais prazerosa. Eu acho que é isso que a gente discutiu. Basicamente isso.*

Pesquisadora: *O grupo quer comentar alguma coisa?*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n. 4).

Ainda nessa sessão de grupo focal, uma das participantes apontou que o cuidar e educar são interligados e que um complementa o outro. Destacou que em todas as ações estão presentes o cuidar e educar e deu como exemplo a troca de fraldas, apontando que a ação de educar ocorre por meio da fala do professor com a criança, dizendo comandos, as partes do corpo, incentivo a fala, interação com afeto e que um sempre complementa o outro.

Professora Carmem: *Cuidar e educar são interligados, um complementa o outro, um não pode acontecer sem o outro. Em todas as ações dentro da sala de aula estão presentes o cuidar e educar, em uma simples troca de fraldas, por exemplo, a ação de educar na fala do professor com crianças dizendo comandos, dizendo as partes do corpo, incentivando a fala, interagindo com afeto, interligados com a higienização da criança, que se trata do cuidar... Então um sempre está complementando o outro, não tem como você separar.*

Pesquisadora: *O grupo quer falar alguma coisa?*

O grupo fica em silêncio.

Pesquisadora: *Adicionar alguma coisa?*

O grupo permanece em silêncio.

(Grupo focal n.4).

Nessa sessão de grupo focal, as participantes apontaram que se o cuidar e o educar não caminharem junto, o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança pode ser comprometido e que esse não podem ser dissociados. Pontuaram que o cuidar na creche é necessário pois as crianças ainda não são autônomas, mas dependentes em diferentes aspectos e que então o cuidar era de fato necessário, mas que junto com ele o educar.

Professora Cibele: *Compreendemos que se o cuidar e o educar não caminharem juntos, com plenitude, o desenvolvimento cognitivo e psicológico pode ser comprometido.*

Professora Cibele encerra a leitura.

Professora Cecília: *Que é mais ou menos nesse sentido do que foi...*

Professora Cibele: *É que a gente achou que a gente está respondendo mais ou menos a mesma coisa, com palavras diferentes, claro né? Mas que todo mundo está colocando o cuidar e o educar caminhando juntos...*

Professora Cecília: *Não pode ser dissociado...*

Professora Cibele: *Sim...*

O grupo faz uma pausa.

Professora Ana: *O cuidar é necessário, pela fase que nós temos aqui na creche, não são crianças autônomas ainda, são crianças dependentes nos diferentes aspectos. Então o cuidar é realmente necessário, mas junto com ele tem o educar, que é tão importante quanto nessa faixa etária que é a nossa.*

Pesquisadora: *O grupo quer fazer mais algum comentário?*

O grupo balança a cabeça, em sinal de negação.

Pesquisadora: *Não?*

As professoras ficam em silêncio.

(Grupo focal n. 4).

A leitura desses excertos nos revela que o grupo, por vezes, apresenta o discurso de cuidar/educar enquanto indissociável. Percebe-se que esse discurso é muito difundido no âmbito da Educação Infantil, porém, as práticas e as falas de profissionais que atuam nessa Etapa Educativa, principalmente em creches, muitas vezes se distanciam disso, como revelaram as próprias participantes da pesquisa, nas outras unidades de registro.

Teixeira (2010) e Mattos (2009) reafirmam essa problemática. Essas autoras enfatizam que a dissociação entre o cuidar e o educar é fortemente marcada nas práticas na Educação Infantil. O cotidiano das instituições de Educação Infantil revela a cisão entre essas práticas, evidenciando, que o cuidar/educar como prática indissociável acontece apenas no plano do discurso (MATTOS, 2009).

Teixeira (2010) enfatiza que mesmo no plano do discurso, é possível perceber essa separação e o sentimento dicotômico dessas professoras entre o profissional, maternal, cuidado e assistencialismo, reafirmando a ambiguidade no entendimento do conceito cuidar/educar.

Evidencia disso quando em uma de suas falas, a Professora Valdenice Loroteira apontou o cuidar/educar como atrelados, porém, relatou compreender o cuidar referente ao campo assistencialista, evidenciando que mesmo quando esses são considerados enquanto ações que ocorrem de forma indissociável, ainda se tem a ideia de que na creche, o cuidar, é um mal necessário. Assim, já que esse tem que ser realizado, considerando as necessidades biológicas da criança, aproveita-se a situação para que essa seja educativa e somente o é, nesse entendimento, quando o educar ensina algo para a criança, como por exemplo, as partes do corpo, bater palmas, músicas, etc.

Isso aparece novamente em uma fala da professora Ana. Essa professora aponta que o cuidar é necessário considerando a faixa etária e o fato de as crianças serem muito dependentes, mas que junto com ele ocorre o educar, nos dando a impressão, novamente, que pelo fato de o cuidar ser necessário, elas tentam tornar esse momento proveitoso fazendo ações voltadas para o educar, o que nos gera o questionamento: O cuidar/educar são compreendidos de fato como indissociáveis?

Pelas falas, percebemos que na compreensão do grupo é possível educar sem cuidar, mas não se deve cuidar sem educar, considerando a visão negativa e a desvalorização – papel de babá - voltada para as práticas de cuidado. Revela-se, por meio dessas falas, a ausência da compreensão de que só é possível educar se nesse processo existir o cuidar, uma vez que o educar/cuidar ocorrem de modo indissolúvel, assim, “Não se trata de união ou associação de dois termos distintos e cindidos (educação e cuidado) e sim de compreender como um processo único.” (SOMMERHALDER, 2010, p. 217).

Nesse entendimento, Angotti (2010) aponta que o desenvolvimento infantil transcende as simples práticas assistencialistas. Segundo a autora é por meio do corpo que a criança conhece o mundo e se humaniza, assim, o corpo é

[...] instrumento imprescindível a ser considerado no fazer educacional que, envolvido em situações embrenhadas de ludicidade, possam gerar atividades de caráter e finalidade educacionais que promovam na criança o seu ser, o seu vir a ser, a sua autonomia, o seu tornar-se cada vez mais conhecedora de si e do mundo no qual está inserida, entendendo-o e nele projetando e atuando seu estado de pertença. (ANGOTTI, 2010, p. 21).

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta esse mesmo entendimento. Esse Documento Oficial ilumina a importância das relações que são estabelecidas entre crianças e adultos na âmbito da Educação Infantil, com destaque para as práticas de cuidado pessoal, uma vez que entende que por meio dessas práticas a criança constrói suas autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade e interdependência com o meio, demonstrando a indissociabilidade entre essas práticas e os processos educativos decorrentes.

Quando olhamos para BNCC (BRASIL, 2017) fica evidente a importância dos momentos destinados para os cuidados pessoais, entendidos pelo documento como momentos privilegiados, para atingir os objetivos propostos pelo mesmo para a faixa etária de 0-3 anos (creche).

Assim, em uma compreensão mais aprofundada, o cuidar na Educação Infantil não objetiva apenas fazer com que a criança seja “saúdável”, mas engloba o seu desenvolvimento

integral, possibilitando que por meio das práticas indissociáveis de cuidado/educação, sejam satisfeitas as necessidades vitais, propiciando ainda diferentes experiências e processo educativos e humanizadores que se desencadeiam por meio das relações humanas que são estabelecidas com adultos e crianças (SOMMERHALDER, 2015).

Se de um lado os resultados nos mostram compreensões rasas e até mesmo confusas acerca do cuidar/educar, por outro, por diversas vezes, as participantes da pesquisa apresentaram a compreensão de que o cuidado não se relaciona a uma ação simplista para que a criança seja saudável, ou seja, voltada para o campo assistencialista, mas para além disso, apresentaram a compreensão do cuidado pautado nas relações humanas, caminhando ao encontro daquilo que é proposto na BNCC (BRASIL, 2017) e também da literatura científica que embasa essa tese.

Nessas relações humanas, destacaram a importância de observar a individualidade de cada uma das crianças, reconhecer e atender as necessidades e estabelecer relações afetivas. O cuidar, é entendido assim enquanto um momento privilegiado em que as educadoras podem constituir e aprofundar o vínculo com a criança.

Observa-se também nas falas das participantes da pesquisa que por meio do cuidar/educar é possível que as crianças participem das ações voltadas para o próprio corpo, quando, por exemplo, o grupo fala sobre o reconhecimento das partes do corpo.

Para Falk (2010a) quando a educadora chama o bebê a participar desses momentos, ou seja, possibilita com que essas ações sejam compartilhadas entre adultos e crianças, estabelece um diálogo com o corpo da criança, possibilitando com que essa seja protagonista da ação. Assim, favorece a reciprocidade, pedindo e a convidando, desde muito cedo, para que participe desses momentos de forma ativa.

O grupo destacou também a importância de a educadora proporcionar o acolhimento para a criança, como por exemplo, quando essa chora. Esse acolhimento possibilita a criação de um vínculo de confiança e de segurança afetiva, que será a base para o desenvolvimento do humano, que foi escutado e atendido em suas necessidades (FALK, 2010a).

A autora destaca ainda que para isso se faz necessária a observação, assim como pontuado pelo grupo, e a escuta sensível da criança, considerando as suas diferentes linguagens. Por meio dessa observação e escuta, é possível que a educadora se comunique com a criança, comunicação essa que, como o próprio grupo apresentou nos excertos acima, passa pelo toque, pelo olhar, gestos, etc., de modo que para Falk (2010a) a linguagem

envolve além das palavras, essa envolve a mímica, o tom de voz, gestos, olhares e movimentos corporais.

A partir dessa escuta será possível identificar as necessidades, capacidades e os interesses das crianças e assim, a educadora poderá oferecer o apoio necessário para o entendimento das necessidades físicas e emocionais de cada um dos bebês e crianças bem pequenas que se inserem nas creches.

Percebe-se que o grupo reconhece a importância de oferecer esse apoio, pois, em uma de suas falas, a Professora Valdenice Loroteira destacou a necessidade de a educadora saber o que está acontecendo com a criança, seja por meio do relato dos pais, ou seja pela observação da própria educadora, caminhando assim, para uma perspectiva da pedagogia das relações, entendendo que é em um ambiente de afeto, proteção e cuidado que a criança se desenvolve (DOURADO, 2017).

O grupo, por vezes, apresentou essa compreensão, ou seja, o cuidar/educar a partir de uma pedagogia pautada nas relações e sustentada pelo vínculo afetivo, porém, na fala de algumas profissionais, o afeto, proteção e cuidado mais se aproximam de práticas assistencialistas do que de práticas educativas.

Pensamos que isso ocorre pelo não reconhecimento desses elementos como fundamentais para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, bem como o não entendimento de que todas as necessidades físicas, sociais e emocionais da criança de 0-3 anos são resolvidas por meio da relação com o outro que lhe dispensa atenção (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Assim, nessa visão, o entendimento mais se ancora na compreensão das relações no âmbito da maternagem, sendo entendidas como ações que não necessitam de formação profissional qualificada, como quando, por exemplo, uma das participantes questionou o fato de ter estudado para trocar fralda.

Percebemos que há ausência da compreensão do que seria o cuidar/educar de forma indissociável na Educação Infantil. Mesmo que esses termos apareçam no discurso, as profissionais não conseguem ampliar a definição de como esses se efetivam, mostrando, que muitas vezes, ao longo da pesquisa, reproduziram no discurso, aquilo que está posto pelos Documentos Oficiais vigentes ou nas produções acadêmicas. Porém, faz-se necessário ir além dessa mera reprodução dos termos, para proporcionar práticas de qualidade.

Entendemos que isso pode ser resultado da falta de clareza presente em muitos dos Documentos Oficiais voltados para o campo da Educação Infantil, considerando que, como

abordamos no capítulo I, esses não apresentam definições claras acerca das concepções e assim como as profissionais, ora apresentam os termos de forma cindida, ora de forma integrada e ora de maneira indissociável, o que gera concepções rasas e confusões de entendimento.

Observa-se que não há também uma compreensão mais aprofundada acerca dos processos educativos na Educação Infantil. Se tem uma ideia limitada de que apenas ocorre aprendizagem quando há uma atividade estruturada, dirigida e com controle do adulto (SOUZA; WEISS, 2008; ROSA; LOPES, 2008).

Reflexo disso a supervalorização, por parte do grupo, das práticas consideradas “pedagógicas” em detrimento das práticas vistas como de “cuidado”, evidente, mesmo quando apresentam o cuidar/educar indissociáveis, que para o ser, o cuidar deve contemplar ações mais direcionadas e orientadas pela educadora (partes do corpo, música, etc.), reforçando a ideia do cuidar enquanto referência ao corpo e do educar como referência aos processos cognitivos, alimentando práticas distintas entre cuidar e educar, sendo o educar visto como uma atividade que requer conhecimentos, formação e o cuidar uma atividade que pode ser realizada por qualquer pessoa (TIRIBA, 2005).

Nessa dissociação entre cuidar e educar, desconsidera-se que a prática do cuidar gera processos educativos. Esta separação entre ações de cuidar e ações de educar e a desvalorização da primeira, nos revela ser resultado do pouco conhecimento do desenvolvimento infantil – que ocorre na relação com o outro - e da ausência do reconhecimento dos processos educativos presentes na prática de cuidar/educar, fazendo com que o ato de cuidar seja visto como uma atividade menor, marginalizada, desvalorizada e que não tem prestígio e reconhecimento por parte das próprias profissionais que atuam nas creches (NASCIMENTO et al., 2005).

Cabe aqui questionarmos, para além da compreensão do grupo acerca do conceito cuidar/educar, a compreensão desse em relação aos processos educativos. Essa compreensão nos parece limitada ao desconsiderar o fato de que a educação é um processo permanente, que ocorre ao longo da vida, assim, por meio dessas relações.

Para superarmos concepções históricas acerca da Educação Infantil que muitas vezes se limitam ao assistencialismo e cuidado com os bebês e crianças bem pequenas, ora a reprodução de práticas exclusivamente dirigidas e controladas pela professora, é fundamental investirmos na formação dessas profissionais, considerando que

Este profissional precisa ser nutrido de saberes e experiências em sua formação, para que possa promover a educação/cuidado, contribuindo com desenvolvimento pessoal do humano. É importante uma formação que trabalhe o que significa destituir-se do “dar aulas” e em seu lugar consiga entender a relação educativa a partir dos princípios de desamparo do bebê, de constituição psíquica e assim, de formação do humano por meio de uma relação intersubjetiva estabelecida com *outro* humano. (SOMMERHALDER, 2010, p. 220).

Neste sentido, com os resultados revelados nessa categoria “Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil”, partimos do pressuposto de que para cuidar/educar bebês e crianças bem pequenas é necessário também que essas educadoras sejam cuidadas/educadas por meio da formação permanente. Ou seja, investir na formação dessas profissionais é um modo de atendimento dessa ação de cuidar/educar o humano adulto que atua na formação coletiva de bebês e crianças (SOMMERHALDER, 2010), conforme apresentaremos no próximo item.

4.2 Resultados: Etapa III.

Referente a coleta de dados que ocorreu na etapa III da pesquisa, foram elaboradas, a partir dos resultados, duas categorias temáticas. A primeira, refere-se aos aspectos levantados pelo grupo relacionados com a formação a partir do Curso de Extensão. Essa categoria foi intitulada “Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária”. A segunda contempla os aspectos que versam sobre as concepções acerca do cuidar/educar na Educação Infantil. Essa categoria foi intitulada “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil”.

4.2.1 Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária.

O quadro abaixo apresenta a categoria “**Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária**”.

Quadro 9: Categoria 2: Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária”.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
<p style="text-align: center;">FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</p>	Possibilidades de Reflexão
	Formação e realidade de trabalho
	Formação para construção/ ressignificação/ ampliação de conhecimentos e práticas

Fonte: A autora.

Iniciaremos com a categoria “Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária” e com a unidade de registro “**Possibilidades de reflexão**”.

Observamos que ao longo das sessões de grupo focal as profissionais participantes indicaram que as atividades desenvolvidas no Curso possibilitaram a reflexão sobre os fazeres no cotidiano da Educação Infantil. Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora questionou o grupo sobre o que levavam do Curso para a vida. As participantes apontaram que nunca podemos achar que sabemos tudo e que tudo que aprendem, acrescenta de alguma forma. Evidenciaram ainda que a formação possibilita pensar em mudanças na vida e na prática como professora.

***Pesquisadora:** Agora eu queria saber o que vocês levam do projeto para a vida?*

***Professora Ana Letícia:** Ah, eu acho que a gente nunca pode achar, assim, ou se acomodar, que sabe tudo, ou não precisar saber mais, ou não querer saber mais de tudo na verdade, não só profissionalmente, né, não, tudo que a gente aprende acrescenta, né. Acho que a Cecilia falou. Tudo acrescenta se isso realmente tem significado, pra cada um claro fez significado de alguma forma diferente, uma oficina foi mais importante que outra, mas acho que tocou em tudo e em todos, assim. E leva sim...*

***Professora Cecilia:** Importância de nunca ter parado... Eu nesse momento posso falar por mim, na maneira de se acomodar com a situação, então, quando você participa, eu sempre penso, posso mudar, posso mudar, então acho que é esse pensamento pra tudo igual a Le falou, de levar para as outras situações também da vida “oh, surgiu uma coisa diferente que, uma ideia diferente que eu posso dá um jeitinho e conseguir mudar” e mudar a minha prática como professora, mudar o meu dia a dia também como mãe, a última também me, fiquei pensando muito nisso, na minha Cecilia mãe e não Cecilia professora.*

(Grupo focal n. 5).

Nessa sessão de grupo focal, considerando aquilo que as participantes levavam do projeto para a vida, uma das professoras apontou como fundamental repensar a prática e não se acomodar. Relatou que uma das ações formativas possibilitou essa reflexão sobre o momento de limpar o nariz da criança, auxiliando a pensar e modificar seu modo de agir. Ficou evidente ainda a necessidade de sempre estar em processo de buscas por novos conhecimentos.

Pesquisadora: *Mais alguém?*

Professora Marina: *Pra mim o que eu tiro de tudo isso é repensar mesmo, como as meninas já falaram, repensar a minha prática, não me estagnar, não ficar acomodada, tudo que as meninas falaram, né, e de olhar a criança de uma maneira especial, não como se fosse, sei lá, um pedaço de papel, ou sei lá, mas que cada uma individualmente, né, a oficina passada em especial, porque foi a mais recente, ficou muito na minha cabeça, né, toda vez que eu vou limpar o nariz, eu falava dá licença, dá licença que nós vamos limpar, ficou na nossa cabeça, a gente comentava, mas essa coisa de repensar, que nem falaram, o negócio de ficar ai, pode ser que a gente não mude na hora, mas fica ali “Olha, isso não é legal, você pode fazer melhor, você pode fazer diferente, você pode pesquisar mais, enfim...” isso que ficou, sabe.*

Professora Ana Letícia: *É, e da vida também, tanto profissional, buscar realmente fazer curso, fazer uma formação continuada, é isso mesmo. Participar de uma palestra, se desafiar. (Grupo Focal n.5).*

Ainda nessa sessão de grupo focal, uma professora revelou que o Curso a auxiliou a pensar a sua prática, considerando que, muitas vezes, como já estão há muito tempo na docência, estacionam e acabam não buscando formação. Assim, a formação no Curso fez com que essa profissional questionasse a sua prática e pensasse novas opções de trabalho, em um processo de reflexão.

Professora Cecília: *Acho que ajuda a gente a repensar um pouco a nossa prática de professor né, que as vezes a gente acha que chega num ponto depois de um tempo na sala de aula, que a gente parece que estaciona então quando tem formação e a gente percebe que há uma, é diferente daquilo e as vezes que a gente faz e nos leva, me leva a questionar a minha prática na sala de aula, como agir, como eu posso melhorar, o que eu posso mudar e o que eu devo parar de fazer. Então em vários momentos eu pensava “Nossa, é verdade”. Assim, alguma coisa, quando alguém falava alguma coisa “Nossa, é verdade, eu podia fazer isso”. Mesmo que naquele momento assim eu não coloque em prática é uma sementinha que ficou pra eu poder ir regando aos poucos e melhorar a minha vida também como profissional.*

Professora Ana Letícia: *A reflexão né. (Grupo focal n. 5).*

Em outra sessão de grupo focal, quando a pesquisadora perguntou ao grupo sobre as possíveis contribuições da atividade formativa, a possibilidade de pensar na prática foi revelada na fala das professoras, considerando que ao atuarem há um determinado tempo com a mesma faixa etária, às vezes, as ações acabam ocorrendo de forma automática e que a formação possibilita pensar sobre isso, ou seja, a possibilidade de repensar a prática, aprender mais e pesquisar outras possibilidades.

Professora Marina: *E além disso, a possibilidade de pensar na prática, né, porque as vezes a gente está tão ali, faz quatro anos que eu estou na fase 1 nessa escola, então as vezes eu estou assim, tão automático fazendo as coisas que não paro pra pensar que é uma agressão a gente limpar o nariz da criança, nunca tinha parado pra pensar nisso, ou então nunca tinha parado pra pensar em tudo que eu falei, né, na questão do cuidar e o educar andam juntos, em várias outras questões, então eu acho que o seu projeto trouxe isso pra nós, que a gente tenha a possibilidade de repensar. E não é só uma vez, a gente tem essa possibilidade sempre e isso que foi legal, que a gente parar pra pensar “ah, isso aqui não está legal, a gente pode aprender mais, a gente pode pesquisar mais sobre isso”, enfim, obrigada.*

Pesquisadora: *Mais alguém quer fazer mais algum comentário sobre isso? O grupo fica em silêncio.*
(Grupo focal n. 6).

A formação que ocorreu a partir do Curso de Extensão Universitária foi compreendida pelas profissionais participantes da pesquisa enquanto um meio para que essas refletissem sobre a prática. Pelas falas observamos que essa reflexão impactou também nas ações, pois o grupo relatou ter repensado ações referentes ao cuidar/educar, quando como, por exemplo, a Professora Marina trouxe a importância de um olhar individualizado para a criança e o respeito com seu corpo para que essa participe da ação.

Assim, o grupo apontou que a formação, a partir do Curso, auxiliou a repensar a prática e a rever as ações. Ficou evidente, nas falas das participantes, a importância da formação permanente, ou seja, uma formação que ocorra ao longo da vida e da trajetória profissional. Além dessa formação ocorrer de forma permanente, é evidenciado que essa deve possibilitar refletir sobre a prática. Em uma de suas falas, Professora Ana Letícia, destacou que é necessário que a educadora tenha consciência de que nunca está pronta, mas que precisa sempre aprender, ou seja, essa profissional apresentou o educar-se enquanto um processo contínuo e que não se esgota, remetendo a ideia desse enquanto uma constante busca de *Ser Mais* (FREIRE, 1996).

O *Ser Mais*, de acordo com Zitkoski (2010), faz parte da natureza humana, uma vez que é uma busca permanente para transcender as barreiras. Essa é resultado da consciência

do ser humano de seu inacabamento, que o coloca em constante movimento (FREIRE, 1996). É concebido, nesse entendimento, o *Ser Mais* enquanto processo de construção e reconstrução, que move o ser humano na transformação e superação de si mesmo (FREIRE, 1987).

Para esse autor, a educação ocorre assim em uma perspectiva permanente, considerando a inconclusão e o inacabamento, ou seja, se o ser humano é inacabado, seu processo de educar-se encontra-se também nesse inacabamento, sendo a educação um processo constante que se apresenta enquanto uma necessidade contínua do ser humano por sua humanização e pela reinvenção do mundo (FIORI, 1991).

Consciente disso, o ser humano lança-se em um processo de busca, busca pelo *Ser Mais*. Isso foi revelado também pelo grupo participante da pesquisa, considerando que essas educadoras apontaram a necessidade de sempre aprender, pesquisar e estar em formação. Relataram ainda que quando isso não acontece, ou como apresentou o próprio grupo, quando o professor se acomoda, esse deixa de refletir e muitas vezes, realizar práticas de qualidade.

Outros autores como Veiga (2009) e Savater (1998) apresentam a formação nessa perspectiva. Para esses autores, o ser humano, ao se tornar consciente da sua capacidade de aprender e ensinar, adquire também consciência daquilo que lhe falta, fazendo com que a educação esteja ancorada no reconhecimento da constante necessidade de aprender e de que o conhecimento nunca se esgota, mas é uma atividade de permanente busca – conceito desenvolvido por Paulo Freire como *Ser Mais*. A partir desse autor (FREIRE, 1987) é a consciência do inacabamento que gera a educabilidade.

Para ele, o *Ser Mais*, entendido enquanto vocação para humanização, exige um pensar verdadeiro, considerando a transformação da realidade. O autor aponta que se o ser humano tem como vocação ontológica ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolver sua vocação por meio da reflexão (FREIRE, 1979).

Nesse processo, o conhecimento é refletido e reelaborado, considerando a vivência concreta dos sujeitos e a curiosidade que os motiva a aprender e a questionar o mundo (PAULA; MELLO, 2012). Isso é possível por meio de uma educação que objetive a problematização do mundo e que busque aprofundar a consciência da realidade em que esses sujeitos vivem, envolvendo, como aponta Freire (1996) o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Considerando esse movimento de reflexão que se instaura a partir da formação permanente – entendendo essa como busca pelo *Ser Mais* – retomamos os conceitos

apresentados por Imbernón (2005). De acordo com esse autor, a formação deve ter como base a reflexão dos sujeitos sobre a sua prática, possibilitando com que examinem seus fazeres, considerando que essa deve proporcionar a esse profissional uma auto-avaliação que oriente o seu trabalho.

Porém, bem sabemos, que ainda hoje, existem formações que se distanciam dessa proposta, ancorando-se apenas no campo teórico, pautando-se em formações pela transmissão de conhecimento que vão ser utilizados de forma mágica na prática profissional. Nessa perspectiva, desconsidera-se o contexto e os profissionais, ofertando uma formação hegemônica para todos.

Nos excertos apresentados ficou evidente que o grupo, por diversas vezes, apresentou a reflexão, gerada pelo processo formativo desenvolvido na Extensão Universitária. A Extensão mostra-se assim como potente para a reflexão sobre a prática. Com essa reflexão, conseguiram analisar a prática e por vezes, modifica-la. Quando olhamos para as falas do grupo, percebemos que isso foi possível considerando que a formação foi direcionada para esse grupo, ou seja, considerando as especificidades dele – educadoras que atuam com crianças de 0-3 anos – e também pelo levantamento das necessidades formativas realizado.

Pela fala das participantes da pesquisa, não é possível apontarmos o nível de reflexão que o Curso gerou, considerando que essas apontaram que refletiram e, algumas vezes, modificaram a prática. Esse apontamento não se dá de forma mais detalhada, mas, fica evidente, que essa possibilitou a pensar sobre a prática pedagógica e possibilitou, assim como aponta Imbernón (2005) a modificação da ação.

A partir desses dados evidenciamos que a formação permanente, desenvolvida na referida Extensão Universitária, contribuiu para a exploração da criticidade, sendo o processo de estar em formação compreendido enquanto criativo, investigativo e curioso, evidenciando que quando o professor se assume como está sendo e percebe suas razões, é possível mudar e promover a mudança (FREIRE, 1996).

Sobre isso, em uma das falas de Professora Cecília, observamos que ela apontou a formação como importante para repensar a prática, considerando que o professor que atua há muito tempo com a mesma faixa etária, acaba se acomodando e não refletindo e buscando outras possibilidades para a sua prática. Pérez Gomez (1997) evidencia que a prática docente, muitas vezes, pelo usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira, fazendo com que a ação seja cada vez mais mecânica e repetitiva. Quando isso ocorre, o professor corre o risco de

reproduzir de forma automática o seu conhecimento e perder valiosas aprendizagens, por não refletir sobre suas ações (PÉREZ GOMÉZ, 1997).

Freire (1998) corrobora com esse entendimento e destaca a importância da reflexão no fazer docente, considerando que quando esse é realizado de forma mecânica e rotineira, o professor acaba fazendo sem se questionar as razões do seu fazer, transformando os fazeres em hábitos automatizados e não refletidos. Isso ficou evidente em uma das falas de Professora Marina, em que ela destacou “[...] às vezes eu estou assim, tão automático fazendo as coisas que não paro para pensar [...]”. Outras profissionais do grupo também reforçaram essa questão e ao pensarem sobre o modo rotineiro e automático que muitas vezes realizam as ações com as crianças, reafirmaram a importância da formação permanente, considerando que por meio dela, tiveram a oportunidade de parar para pensar nessas coisas.

Isso nos mostra que a formação permanente se estabelece como primordial para uma educação de qualidade, considerando que a partir dessa, os educadores têm a possibilidade de refletir sobre suas práticas, de modo a reconstruir possibilidade de ação. Assim, partimos em defesa de uma formação que esteja centrada na investigação, de modo a apoiar e encorajar os professores a olharem, refletirem e modificarem suas práticas (ZEICHNER, 1997).

Entendemos que a reflexão é essencial para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada – perspectiva permanente -, pois essa possibilita a reconstrução de intenções, estratégias e pressupostos, possibilitando pensar e desvelar as práticas cotidianas e rotineiras, a partir da teoria (SCHON, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Por meio de um olhar mais aprofundado para os fazeres diários, sustentado pelo estudo e reflexão, é possível criar novos conhecimentos e a superação de práticas e concepções equivocadas, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas. Para que isso se efetive, Pérez Gómez (1997) aponta a importância de considerar a complexidade do real, ou seja, os contextos de trabalho e de existência concreta dos profissionais, apresentando a relação entre formação e prática docente e salientando que quando isso não ocorre, nos deparamos com uma formação alienada e estritamente acadêmica, que não prepara o professor para sua atuação.

Assim, considerando esse processo de reflexão sobre a prática, decorrente de uma formação alicerçada nas demandas formativas apresentadas pelo grupo, os resultados evidenciaram que isso possibilitou novos conhecimentos possíveis de realizar na prática, como aborda a unidade de registro **“Formação e realidade de trabalho”**.

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora retomou com as participantes o fato de as atividades formativas terem ocorrido com base no levantamento das necessidades e demandas do grupo. Assim, questionou as professoras se o processo formativo desenvolvido dentro do Curso havia contemplado as expectativas. O grupo relatou ter ficado surpresa pelas demandas levantadas terem sido contempladas no Curso, considerando o prazo curto e o tempo de HTPC.

A pesquisadora perguntou para o grupo se a formação teve algum impacto no conhecimento que as professoras possuíam antes. O grupo evidenciou que as ações abordaram conhecimentos específicos e as auxiliaram a refletir e prestar mais atenção em algumas práticas.

Pesquisadora: *Mais alguém? Essa atividade de extensão ela aconteceu por conta de toda aquela conversa que a gente fez no ano passado e eu queria saber de vocês se o que aconteceu aqui, o processo formativo contemplou aquilo que vocês me pediram, que vocês estavam esperando...*

Professora Marina: *Eu fiquei bem surpresa... Porque eu achei que você conseguiu tudo que a gente pediu dentro de um prazo curto, inclusive o tempo da HTPC e a gente falou sobre tudo.*

Professora Denise: *Todos os assuntos que a gente...*

Professora Marina: *É... musicalização, confecção de material lúdico e várias coisas. E foi super, tudo muito satisfatório assim...*

Professora Bianca: *Todos muito produtivos...*

Professora Marcela: *Todos muito produtivos... Aprendeu alguma coisa nova em todos eles e foram muito bacanas, não teve um que a gente falou "Nossa que chato, foi maçante". Não, nenhum deles.*

Professora Cecília: *Passou super-rápido...*

Professora Marina: *É exatamente.*

Pesquisadora: *Mais alguém?*

Professora Cecília: *Concordo com a Marina.*

Pesquisadora: *Bom, agora tendo como referência os conhecimentos que vocês possuíam antes da formação, a formação teve impacto nesses conhecimentos de alguma forma?*

Professora Carmem: *Cada um trouxe o seu conhecimento específico de cada tema, né, que o grupo sugeriu os pontos e cada um que vocês trouxeram só acrescentou né, porque cada um veio com aquele conhecimento específico...*

Professora Ana Letícia: *E esse impacto de prestar atenção, foi o que a Cecília falou também, acho que também isso refletir e ver, de levar isso no dia a dia, refletir mesmo na ação...*

Professora Carmem: *De participar junto né, porque algumas vieram e se apresentam, sua vivência, né. Então cada um contou um pouco e cada um acrescenta do outro, né.*

Professora Ana Letícia: *De compartilhar...*

(Grupo focal n. 5).

As falas dessas participantes revelaram ainda a importância de a formação ser realizada em pequenos grupos, como ocorreu nesse Curso. As profissionais compartilharam

que é muito difícil, na rede municipal, cursos voltados especificamente para a creche (0-3) anos. Os cursos geralmente são muito abrangentes e generalizados, de modo que a formação no Curso ocorreu de maneira mais direcionada possibilitando a relação com o dia-a-dia, com as práticas e com as crianças.

Professora Cecília: *Acho que é bem válido fazer formação, mas em grupos menores como a gente fez aqui, acho que isso foi também essencial para o sucesso. Porque a gente costuma participar de formação na prefeitura, mas são formações muito grandes, a gente fica disperso, não aproveita, então pra mim foi prazeroso.*

Professora Marina: *E nem sempre o tema é adequado, né.*

Professora Carmem: *Não tem escolha...*

Professora Marina: *É, realmente as vezes fica muito fora do que a gente queria...*

Professora Marina: *E a formação surgiu de uma demanda nossa, né, então foi superinteressante para nós. É difícil a gente ter isso na rede, né, um curso voltado para a Educação Infantil principalmente de crianças de 0 a 3 anos, é muito difícil.*

Professora I: *Geralmente é uma coisa mais abrangente... generalizada. Aqui a gente teve uma coisa direcionada, e isso acabou agregando no nosso dia a dia, nas práticas, na relação com as crianças, e de um modo geral. Todas deixaram pontos que marcaram algo em nós, algumas mais de um lado do lúdico, da prática, outras mais da relação, aluno, professor, né, mas todas elas deixaram os seus pontos. Foi todas, todas foram muito proveitosas, acho que isso foi a diferença também, né. Eu achei muito importante.*

(Grupo focal n.5).

O grupo apresentou ainda que na rede municipal de ensino nunca foi realizada uma formação contemplando as demandas das professoras e que isso ocorreu dentro do Curso, de modo que as ações formativas ocorreram buscando auxiliar o grupo nas questões apresentadas, levando opções de ação práticas reais, considerando a realidade que se inserem. Observa-se ainda, nesses relatos, uma denúncia acerca da formação de professores que não consideram a realidade dos professores e das instituições.

Professora Marina: *Também achei muito legal porque tudo que a gente pediu, tudo que a gente falou assim, olha, a gente gostaria de ver isso, isso e isso. E isso nunca, a professora nunca trouxe pra gente, nunca, nem a gente pedindo. Eles nunca trouxeram isso voltado para a nossa realidade aqui, de criança de quatro meses, de criança de três anos. Nunca. Não tem isso. E eu achei legal que você trouxe tudo e as pessoas que você trouxe, a, quem veio fazer as palestras e oficinas com a gente, eles vieram preparados pra isso, pra ajudar a gente nas questões que a gente tem, né, de enquanto fase 1, pelos menos, que é a que eu estou agora, que tem uma falha muito grande nos cursos de formação da prefeitura, e eu achei legal que você trouxe, trouxe possibilidades. “Então vamos fazer uma luva de contação de histórias”, achei o máximo, é uma possibilidade real e a gente consegue fazer aqui. Né. O curso de primeiros socorros também foi*

maravilhoso, já falei sobre isso, que eu precisei usar, o de música muito legal, se a gente tivesse dinheiro pra comprar aqueles instrumentos, né, seria maravilhoso, porque aquilo lá, eu achei top aquilo lá, e várias, tudo que você trouxe, tudo acrescentou alguma coisa.
(Grupo focal n. 6).

Os dados apresentados evidenciam que o grupo participante da pesquisa está habituado a receber uma formação a partir de uma concepção científica que não realiza a contextualização do processo formativo, apresentando uma formação ampla e generalizada para diferentes pessoas e contextos, não reconhecendo que esses profissionais estão inseridos em diferentes práticas. A formação apresentada pelo grupo pauta-se na concepção de transmissão de conteúdos teóricos para que os professores apliquem na prática – sem ninguém conhecer nem questionar qual é essa prática.

Evidencia-se, pelas falas das profissionais, que os processos formativos, na maioria das vezes, ocorrem de forma genérica e uniforme, distante da prática profissional, na tentativa de solucionar problemas genéricos e não do contexto da prática profissional, entendidos pelos especialistas como necessidades formativas de todos os professores (IMBERNÓN, 2009). Assim, ocorre deslocado das necessidades docentes, sendo a formação pensado por outras pessoas “*experts*”, que não conhecem as demandas e as necessidades.

Lessard (2006) faz uma crítica a essa concepção formativa, apontando que essa se respalda em uma concepção técnica, em que o professor é conduzido a incorporar técnicas padronizadas, revelando uma visão de professor como mero reproduzidor e aplicador. Pauta-se na ideia de professor enquanto técnico e da atividade profissional como algo instrumental, em que os professores aplicam as técnicas e teorias científicas, desconsiderando o processo reflexivo (PÉREZ GOMÉZ, 1997).

Corroborando com as ideias desse autor, Santos e Oliveira (2015) apontam que esses cursos não contemplam a unidade entre teoria e prática, considerando que por vezes ocorrem por meio de ações esporádicas e que são realizadas fora da instituição, gerando a ausência de articulação teórico-metodológica.

As falas das participantes da pesquisa revelaram que quando o sistema promove a formação docente, essa por vezes, é deficitária, considerando que não se constitui enquanto uma formação pautada na realidade e de fato continuada – formação pontual, organizada, por exemplo, em uma palestra, apresentando um modelo formativo com conteúdo apriorístico, sem referências aquilo que o professor já sabe, desconsiderando suas necessidades.

Destaca-se ainda que, muitas vezes, essa formação não atinge todos os profissionais, ou seja, nem sempre é direta, apresentado a ideia de multiplicadores – um profissional realiza a formação e reproduz para os outros profissionais da instituição. Essa não é sistemática e monitorada, apresentando ausência de continuidade e desconexão com as demandas e necessidade profissionais, fazendo com que os professores não se apoderem dos processos formativos.

Essa perspectiva, se distancia da reflexão e pauta-se em uma mera reprodução, de forma que o professor não é reconhecido enquanto ator social, mas sim como mão-de-obra que é preparada para se apropriar das habilidades padrões, voltando sua formação para a aquisição dessas, desconsiderando totalmente as variáveis do contexto e o professor enquanto profissional reflexivo. Restringe-se o professor a um mero aplicador de técnicas, gerando e reforçando a separação entre produtor e executor (VEIGA, 2009; PÉREZ-GOMÉZ, 1997).

Ficou evidente essa questão quando Professora Marina apontou que nem sempre os temas das formações realizadas pela prefeitura são adequados e que muitas vezes não condizem com aquilo que esperavam. Professora I confirmou isso dizendo que os temas muitas vezes são abrangentes e generalizados, não possibilitando a reflexão da prática.

A ideia de formação destinada a essas profissionais, na maioria das vezes, estrutura-se a partir da concepção bancária e orienta-se a partir da racionalidade técnico-formativa, desconsiderando seus saberes, de modo que as educadoras são transformadas em objetos a serem formados, de forma paciente e passiva (FREIRE, 1996). Organiza-se a partir da perspectiva dos professores enquanto carentes e incapacitados, sendo essa carência determinada por outrem – *experts* (IMBERNÓN, 2005).

Aquilo que as educadoras participantes da pesquisa apontam como necessidade formativa, não é considerando, como revelou a fala da Professora Marina, considerando que, o professor, na perspectiva técnica, é visto como carente e incapacitado, se constrói a ideia de que esse também não é capaz de elencar suas necessidades formativas, pois não sabe o que é necessário. Essa professora levantou ainda a questão de que nunca houve uma formação específica voltada para a atuação com criança de 4 meses a 3 anos de idade, ou seja, bebês e crianças bem pequenas, conforme definido na BNCC (BRASIL, 2017).

Esse fato, mais uma vez, nos chama a atenção para a desvalorização das profissionais que atuam na creche e de seus saberes. De acordo com Rabelo (2010) o magistério tem um perfil feminino. Isso se atenua ainda mais quando olhamos para as profissionais que atuam

na Educação Infantil e até mesmo para as participantes dessa pesquisa – não há nenhum homem, apenas mulheres. Para essa autora, a mulher, historicamente, foi ideologizada enquanto um ser ideal para a educação, considerando a visão da profissão atrelada com a ideia de dom, entendendo que a partir do momento que essa é vista como um dom, não há necessidade de bons salários e também de formação, o que justifica pouca ou nenhuma formação voltada para a creche, assim, a desvalorização ocorre em nível econômico, profissional e científico (RABELO, 2010).

Isso revela ainda o motivo pelo qual, muitas vezes, a formação não tem melhorado as práticas em sala de aula, considerando que cursos de curta duração e desconexos da prática não geram mudanças e tão pouco transformam a ação (MOYSES; COLLARES, 1996). Temos consciência das lacunas relacionadas a formação de profissionais de Educação Infantil. A pesquisa realizada por Kiehn (2007) revela que a formação inicial de professores no curso de pedagogia tem deixado a Educação Infantil em uma posição de segunda ordem, estando a prioridade desses cursos na formação para a atuação no Ensino Fundamental. Isso, de acordo com a autora, reflete no entendimento em torna da formação para atuar nesse nível de ensino e no lugar de importância que esse é colocado, revelando, como afirma Gatti e Barreto (2009) que a formação de professores no Brasil é realizada de forma deficiente.

Nos revela assim, como já discutido na categoria anterior, a compreensão limitada acerca dos processos educativos que se desenrolam nessa etapa educativa, principalmente quando falamos dos bebês e crianças bem pequenas. A visão assistencialista ainda se faz fortemente presente no imaginário social, trazendo consigo a ideia de que não há necessidade de preparo e formação, pois essa profissional “apenas cuida da criança”. O investimento maior se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se tem a ideia de educação de forma sistematizada.

Esse cenário reafirma a urgência de vincular formação e necessidade formativa e entendendo a formação enquanto algo que não tem fim, ou seja, uma formação permanente apresentada como sinônimo de uma formação para a vida.

Corroborando com essas afirmações, os relatos apresentados acima evidenciaram que uma formação voltada exclusivamente para a aquisição de habilidades não apresenta resultados, revelando, mais uma vez, a necessidade de uma formação que atenda as demandas dos educadores e que os auxiliem a lidar com as variáveis do contexto, notabilizando que esse profissional é capaz de refletir sobre essas demandas que surgem em seu trabalho, de modo que a formação deve proporcionar elementos para interpretar esse

contexto e para que o profissional reestruture sua prática, considerando que essa tem relação direta com a atuação.

A Extensão Universitária no contexto desse grupo ocorreu a partir dessa perspectiva, como é possível observar nos excertos apresentados. O grupo evidenciou que a formação foi interessante considerando que houve o levantamento das demandas e o atendimento das necessidades formativas, o que possibilitou a troca de conhecimentos, reflexão e novas práticas. A estruturação e organização do Extensão Universitária caminhou nesse sentido, ancorada na ideia de que as professoras pudessem participar de seu processo formativo e a partir desse, refletir, elaborar, discutir e produzir conhecimentos.

Isso reafirma a importância de a formação permanente dedicar ao professor olhar atento e escuta sensível, a fim de escutar e atender suas necessidades, auxiliando no processo de evolução do conhecimento e o colocando em posição de protagonista. Avança ainda na perspectiva de uma formação para a vida, entendendo que a formação não ocorre de forma estanque, mas existe a necessidade de sempre buscar e aprender mais, considerando que os conhecimentos são evolutivos e se modificam de acordo com as necessidades do contexto de trabalho. Para isso é preciso pautar-se em conhecimentos e sujeitos contextualizados e na aproximação com as situações concretas de trabalho, ou seja, aproximação entre espaço real de atuação docente e conhecimento científico.

Para que a formação docente tenha implicações sobre a prática é fundamental que essa esteja vinculada a análise das necessidades formativas, considerando que a relação entre prática docente e formação é o eixo fundamental para que ocorram mudanças na prática. Quando o professor tem a oportunidade de formar-se a partir de conhecimentos que consideram o seu fazer cotidiano, nesse caso, a ação com crianças de 0-3 anos, vivenciam um novo momento de reflexão sobre a experiência (PIMENTA, 1997). Isso leva a questionamentos e possibilita a superação da mera transmissão do conhecimento, fazendo com que esse possa ser discutido, refletido e reelaborado a partir das vivências concretas (PAULA, MELLO, 2012).

Revela ainda que a formação e a prática profissional, com base nas atividades desenvolvidas no Curso, tiveram como princípio as demandas e necessidades do grupo participantes, o que gerou a construção, ressignificação e ampliação de conhecimento, como evidencia a unidade de registro **“Formação para construção/ ressignificação/ ampliação de conhecimentos e práticas”**.

A pesquisadora questionou se as professoras haviam conseguido levar aquilo que aprenderam na formação desenvolvida no Curso para a prática profissional. As participantes compartilharam situações que utilizaram aquilo que foi apresentado na formação em sua vida e atuação profissional.

Pesquisadora: *E de que forma vocês conseguiram levar aquilo que a gente trabalhou aqui pra prática de vocês?*

Professora Marina: *Lá em casa...*

Professora Ana Letícia: *Da contação de história né... porque ela deu um exemplo de uma forma, de um método diferenciado da confecção da luva, ela conversou também e deu outros exemplos de recursos que a gente podia estar utilizando, formas de encantar as crianças na contação, acho que foi bem válido mesmo, deu pra levar isso pra sala de aula.*

Pesquisadora: *Mais alguém quer falar alguma coisa sobre isso? Sobre as contribuições das atividades formativas pra vocês, pra vida, pra prática? O grupo ficou em silêncio.*

(Grupo focal n.5).

Ainda nessa sessão de grupo focal, ao compartilharem sobre as contribuições da atividade formativa dentro do Curso, o grupo levantou aspectos como reflexão, a importância de compartilhar com outros profissionais, a não dissociação entre cuidar e educar e a sensibilização para um olhar mais atento com a criança. Abordaram ainda a importância do conhecimento específico desenvolvido em cada uma das ações formativas e a importância dessas ações possibilitarem conhecimentos práticos.

Professora Ana Letícia: *Ah, agregou mais ao trabalho, acho que várias já deram os exemplos do que agregou e exatamente isso, a questão de acrescentar, agregar a questão de reflexão, a importância de compartilhar também com os outros professores, da não dissociação do cuidar e do educar, essas concepções do que, como a gente vê, que tipo de criança que a gente quer educar, que a gente quer que eles se desenvolvam, esse olhar um pouco atento aquilo, um pouco melhor.*

Professora Marina: *Além de todo o conhecimento específico de cada oficina, né. A Santana, por exemplo, pra mim foi uma coisa completamente nova, apesar de eu conhecer, tal, eu nunca tinha feito, né, praticado e eu achei superlegal, os primeiros socorros que a gente sempre vê por cima e foi bem assim, bem prático.*

Professora I: *Prático e lúdico...*

Professora Marina: *Prático e lúdico, né. E foi bem legal. A musicalização, as outras ideias das outras oficinas, da luvinha, da contação de história, foram bem legal.*

Professora I: *É, que nem a Cecília falou, a gente fica muito anos nessa, na Educação Infantil, nas mesmas fases, desenvolvendo basicamente as mesmas atividades e sair um pouco da caixinha, né. Musicalização é só coloca ruma musiquinha no DVD? Não, não é isso, já dá uma ideia diferente de ações que você faz dentro da sala de aula, pra realmente desenvolver isso, né.*

(Grupo focal n. 5).

Na sessão de grupo focal número 6, a pesquisadora perguntou para o grupo se com o Curso ocorreram mudanças nos conhecimentos que elas possuíam. O grupo relatou que a formação possibilitou a ampliação e a mudança de conhecimentos, adquirindo saberes não apenas para o âmbito da docência, mas que é possível ser utilizado para a vida como, por exemplo, na relação com os filhos.

As professoras evidenciaram que a formação mudou muita coisa do que elas já sabiam e que algumas já estão inclusive colocando em prática como, por exemplo, a Shantala. Sobre o cuidar/educar, relataram a importância de abordar essa temática e que a formação possibilitou a ampliação da compreensão acerca da mesma, por meio de um olhar diferenciado, por exemplo, para a troca de fralda e também para o papel do professor na formação das crianças:

Pesquisadora: *Vou fazer a outra... Tendo como referência os saberes que você possuía antes de iniciar a atividade de extensão, ocorreram mudanças nesses? Então considerando todo o processo de formação que a gente fez, desde a primeira oficina que a gente teve até a última, se ocorreram mudanças nos saberes de vocês em relação a isso.*

Professora Clara: *Com certeza. Eu acho que a que mais me marcou foi a do primeiros socorros, eu achei muito produtivo, muito legal, assim, algumas práticas que hoje eu tive o Theo e fico pensando se ele engasgar eu sei o que fazer, lógico que eu não vou ser nenhuma expert, vou quebrar umas costelas aí, mas é legal a gente ter uma noção do saber o que fazer, pra mim foi a que mais marcou e pelo menos alguma noção de alguma coisa eu vou ter. O que antes eu iria levantar o braço da criança e falar “desengasga”.*

Professora Sebastiana: *A da Shantala eu também achei muito boa que é aquela que deixa eles bem mais tranquilos, que as vezes é necessário né? Algumas crianças, o ano passado a gente testou na Maria Fernanda e outras crianças que não dormiam e que eles, nossa, eles iam ficando relaxados, eu achei, nossa, foi ótimo. A gente aplicou bastante. E a última também, né? Foi maravilhosa.*

Professora Marina: *Eu acho que mudou bastante coisa do que eu sabia, porque não só no conteúdo das oficinas, mas também do próprio, do próprio tema da sua pesquisa, né? Trazer essa questão do cuidar e do educar, né, porque antes eu não pensava assim que está, não tinha esse pensamento, nunca tinha parado pra pensar sobre isso, que está tudo ligado, que a gente cuida e educa ao mesmo tempo, né, e muitas vezes na minha prática eu pensava assim, “nossa, mas” no começo mais, “mas eu não formei pra isso, não me formei pra trocar uma fralda, eu não me formei pra esse tipo de coisa”. E não necessariamente é assim, né. E eu achei muito legal essa visão que você trouxe disso, que a gente não está só trocando a fralda, a gente não está só dando um banho, a gente não está só dando a comida, a gente não está só colocando pra dormir, né, tem muita coisa envolvida nisso tudo, e eu achei muito legal isso. E isso também faz com que a gente se valorize aqui, se sinta valorizada, né, que a gente não se sinta baba, a gente discutiu isso em vários momentos da pesquisa, que a gente não se sinta baba aqui, que a gente não é, a gente*

tem um papel muito importante na formação dessas crianças, e eu achei muito legal conseguir ver sistematicamente isso que você trouxe pra nós. (Grupo focal n. 6).

Em outra sessão de grupo focal, novamente a pesquisadora perguntou se a formação desenvolvida no Curso contribuiu com as participantes. O grupo relatou que todas as formações foram importantes e contribuíram para o dia-a-dia da creche. Observa-se que as profissionais enfatizaram o aspecto do cuidar/educar, relatando que as ações desenvolvidas possibilitaram outra visão sobre o trabalho com os bebês. Uma professora apresentou que antes da formação não tinha consciência de muitas coisas relacionadas ao cuidar/educar e que realizava as ações muitas vezes sem pensar em como tornar o momento mais agradável para a criança e que agora pensa sobre isso, relatando que sua visão foi modificada.

Observamos ainda nas falas das professoras que a formação possibilitou aportes para a fundamentação e a ampliação dos objetivos desenvolvidos na creche e a visão sobre a criança, considerando que com o tempo na docência, acabam tornando-se cotidianas, revelando a necessidade constante de aprender. Nesse sentido, o grupo expôs a necessidade de buscar coisas novas e aprimorar a prática. Evidenciou como fundamental a sensibilização presente na formação para que o professor seja atento e busque conhecer cada um dos alunos e que a partir disso é possível selecionar a melhor forma de trabalhar e atingir os objetivos.

Pesquisadora: *Quem mais? (...) E eu queria que vocês falassem um pouquinho como a formação que a gente fez aqui contribuiu pra isso? Se contribuiu?*

Professora I: *Depende de cada uma...*

Professora Ana Letícia: *Muito...*

Professora I: *Todas foram importantes, foram pontuais para o nosso dia a dia, né, os primeiros socorros, a contação de história, a da semana retrasada, foi super legal, com outra visão de como a gente cuida da criança, de como a gente aborda, vamos falar assim, alguns aspectos que nós, eu pelo menos posso falar por mim com os bebês...*

Professora Ana Letícia: *Não tinha consciência...*

Professora I: *Não tinha consciência, talvez fizesse inconscientemente, mas não diretamente, não pensando em ter um objetivo maior de não agredir, de não chocar demais. Impacto, né? De ser mais agradável talvez, é uma visão diferente, que agora a gente para a pensa. Limpar o nariz, pra todo mundo, pelo menos pra mim, simplesmente era limpar o nariz, a importância de não deixar escorrer, de não pôr na boca, né. E era aquela coisa de ser o mais rápido possível, né. E agora mudou, mudou bastante essa visão, né. Então eu acho que todas as oficinas foram muito importantes, eu pelo menos gostei. Cada uma deixou marcada um ponto.*

Educadora Solange: *Eu acho que todas elas trouxeram algo pra que nós fundamentássemos a nossa forma de fazer e ampliássemos os nossos objetivos e a nossa visão sobre a criança. Nós vamos, eu acho que nós estamos num processo de conhecimento e elas trouxeram coisas novas pra*

esse nosso processo, que a gente aprende com a criança, que a gente aprende com quem trás coisas novas. Então eu acho que todas as oficinas trouxeram algum ponto do qual nós podemos falar que, eu pelo menos posso falar, algum ponto de melhora ou em outro formato, né. Muitas vezes você só quer um novo formato, que também a gente utiliza, utiliza, chega num ponto você fala assim “Virou cotidiano”. Virou cotidiano você já está precisando de uma coisa nova. E elas trouxeram, de certa forma, algo novo, para nossa formação.

Professora Ana Letícia: *Então, e também algo que ficou implícito em todas essas contribuições das oficinas também, que nós enquanto profissionais a gente tem uma gama enorme de novidades pra buscar, conhecimento pra buscar, pra aprimorar nossa prática. Mas que o mais importante de tudo isso é cada um ser muito atento. A gente, nós professores, sermos muito atentos a cada aluno eu a gente tem, ser sensível pra conhecer cada um deles e o que eles trazem de casa, o que eles apresentam para nós e a partir daí que a gente vai selecionar a melhor forma. Por exemplo, a BNCC vai trazer pra gente um norte, o que a gente precisa trabalhar com eles na teoria. Só que na prática, na hora do “vamos ver” é a gente que conhece eles que vai atrás de métodos próprios pra fazer sentido na hora da aprendizagem. Então trouxe também pra nós um olhar diferente pra gente se preocupar mais também com essas especificidades de cada criança e o que que a gente pode adaptar, de que forma a gente pode ir atrás, pra atingir de uma forma mais significativa cada momento, né. O da contação de história, musicalização, massagem, não vai ser para todos que vai ter o mesmo impacto, para todas as crianças, mas para alguns em específico vai, se a gente conhecer eles, não vai ter como a gente atingir aquele objetivo se a gente não conhecer eles. Então pra cada um acho que foi bem importante nesse sentido, eu achei também foi importante.*
(Grupo focal n.7).

Essas falas evidenciam que a formação via Extensão Universitária, por estar pautada na prática dessas profissionais e ser elaborada a partir das demandas do grupo, possibilitou a relação entre formação e atuação profissional. Isso proporcionou com que o grupo pudesse construir, ressignificar e ampliar os conhecimentos sobre a atuação com crianças de 0-3 anos, de modo que a formação teve incidência na prática profissional.

Essa contribuição ocorreu considerando que a formação teve como preceito o contexto de trabalho e a situação concreta de atuação do grupo, possibilitando com que cada uma das educadoras compartilhasse seus conhecimentos acerca da temática. Possibilitou ainda, como relatou Professora Marina, a valorização enquanto profissional de Educação Infantil e o distanciamento entre ser profissional da educação e ser babá.

Observa-se que, como já ressaltamos nas outras unidades, o professor, quando se assume como protagonista de sua formação, distancia seu fazer da mera reprodução e passa a educar-se e atuar a partir de um senso de significado, de modo que esses, conscientes de suas possibilidades e limitações, buscam respostas às suas dúvidas e necessidades –

demandas de seus contextos reais – construindo, a partir das relações com os outros, de seus contextos de vida e trabalho, formas de superação (PAULA; MELLO, 2012).

Para isso, como destaca Tardif (2008), é preciso compreender os significados que os sujeitos – educadoras – atribuem as suas experiências cotidianas, para que essas possam ser entendidas, refletidas e modificadas, uma vez que os saberes, segundo esse autor, são personalizados e situados, assim, são construídos de acordo com as condições reais em que os sujeitos existem, podendo ser compreendidos apenas em seu contexto de produção e prática.

Reforçamos ainda, nos respaldando em Gauthier et al. (2006), que esse conhecimento não se limita apenas ao âmbito teórico, mas a formação do professor envolve conhecimentos das diferentes vivências e relações humanas. Reflexo disso quando o grupo, mais uma vez, reforçou a importância de sempre estar em processo de aprendizagem, tendo consciência de que o conhecimento está em constante movimento e assim sendo, o ser humano está também em constante movimento de aprender (FREIRE, 1996).

Considerando essa necessidade do ser humano de formação permanente, Professora Marina, em uma de suas falas, reforçou que a formação teve incidência também no seu fazer em sua casa, corroborando com a ideia de que a formação docente não pode se limitar as dimensões técnicas e que afeta também o pessoal, pois a educação não se realiza apenas em contextos formais, considerando que as pessoas se formam em seus diversos contextos vivenciais, sendo o educar-se um processo ao longo da vida que se dá em diferentes espaços.

Possibilita-se, nesse entendimento, o reconhecimento dos professores como autores de seus trabalhos, deixando a creche de ser vista como lugar de execução, e sendo reconhecida como local de ação concreta dessas profissionais. Com isso, há também o reconhecimento do grupo como sujeitos de sua formação, sendo esses o centro dos projetos de formação e atuem de forma ativa nessa – que é pautada em suas necessidades.

Quando isso ocorre, é possibilitado a esse profissional vivenciar a reflexão dos seus fazeres e saberes, gerando questionamentos e potencializando uma formação a partir desses. A formação, nessa perspectiva, gera conhecimento a partir do concreto e da curiosidade dos sujeitos, conhecimento esse discutido, refletido e reelaborado, como o próprio grupo apontou.

Fica evidente que para que isso se efetiva é fundamental que a formação favoreça a articulação com as situações de trabalho. É nessa perspectiva, ou seja, quando os professores

investigam a sua prática e buscam compreender e fundamentar sua ação, que seus conhecimentos se alargam (CASÉRIO; FANTINI; ANTONIO JÚNIOR, 2015).

Isso possibilita a superação do saber ingênuo, que como apontou a Professora I, acaba ocorrendo, considerando os anos de docência com a mesma faixa etária e a repetição das práticas. A questão do saber ingênuo é reforçada também pela Educadora Solange, quando essa apontou que quando a prática vira algo cotidiano, é necessário buscar coisas novas.

Essa necessidade ocorre pelo fato de, muitas vezes, a espontaneidade, produzir práticas acríticas e ingênuas, com ausência de rigorosidade metódica. Assim, considerando que o pensar certo exige investigação, a formação se constitui enquanto uma oportunidade de parceria entre aprendiz e formador para superação desse saber ingênuo.

Essa superação do saber ingênuo foi relatada pela Professora I, principalmente no âmbito do cuidar/educar, quando essa apontou a questão de limpar o nariz da criança, que para ela era uma prática rotineira e realizada da maneira mais rápida possível, porém, com a formação isso foi modificado, ou seja, essa profissional conseguiu refletir sobre essa prática que antes era realizada de forma espontânea e ingênuo.

De acordo com Paula e Mello (2012) quanto mais o professor se assume como está sendo e percebe suas razões, mais se torna capaz de promover mudança, avançando da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Para que essa transformação da prática de fato ocorra é preciso que a formação de professores esteja pautada no desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem a reflexão, de modo que auxilie os docentes a interpretar, compreender e refletir de forma coletiva sobre a realidade (IMBERNÓN, 2005). Nessa perspectiva, como observamos, o professor é capaz de confrontar a teoria com a prática, reconstruir seus saberes e modificar sua ação (CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JUNIOR, 2015).

Diante dos resultados organizados nessa categoria temática “Formação de profissionais de Educação Infantil em um Curso de Extensão Universitária” observamos que essa formação se constituiu enquanto espaço de reflexão das participantes acerca de suas práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas. Isso ocorre, como evidenciaram os resultados, considerando que a formação teve como embasamento a realidade e as demandas formativas apresentadas pelo grupo, assim, as profissionais participantes destacaram que nunca tiveram uma formação específica para atuar com crianças de 0-3 anos. Ficou evidente ainda que a formação direcionada para um pequeno grupo, ou seja, para apenas os

profissionais que atuam em um CEMEI, possibilitou o envolvimento das participantes com o processo formativo e a relação com suas realidades.

Os resultados dessa categoria apontaram ainda a importância da formação para a construção/ resignificação/ ampliação de conhecimentos e práticas, considerando que por meio dessa construíram, resignificaram e ampliaram, não apenas conhecimentos do âmbito teórico, mas com incidências na própria prática com as crianças.

4.2.2 - Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil.

O quadro abaixo apresenta a categoria “**Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil**”.

Quadro 10 – Categoria 3: “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil”.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
PERSPECTIVAS, REFLEXÕES E COMPREENSÕES SOBRE O CUIDAR/EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Ênfase e visibilidade para o trabalho pedagógico/ educar
	Na creche, tudo é educar!
	Cuidar/educar – Importância das relações e do bem-estar da criança”.

Fonte: A autora.

Observa-se que as participantes da pesquisa apontaram que o cuidar presente na creche muitas vezes dificulta, por parte dos pais, o reconhecimento desse espaço enquanto educativo e também o reconhecimento da profissional que atua com crianças de 0-3 anos. Assim, apontaram a necessidade de dar visibilidade para o trabalho desenvolvido na creche, principalmente os trabalhos direcionados para realização de atividades pedagógicas, como contação de história, pintura, etc., buscando o reconhecimento desse como espaço educativo e a afirmação profissional das professoras e educadoras que atuam com crianças de 0-3 anos, como revelam os resultados organizados na unidade de registro “**Ênfase e visibilidade para o trabalho pedagógico/ educar**”.

Em uma das sessões de grupo focal, ao compartilharem suas compreensões acerca do cuidar/educar, as profissionais falaram sobre as visões sociais da creche. Apontaram que muitas vezes os pais veem a Educação Infantil apenas como espaço para deixar os filhos quando não têm com quem deixar e que consideram que a creche se baseia apenas no cuidado, ou seja, higiene e alimentação, e bem-estar lúdico, sem considerar as aprendizagens. Relatam assim a importância de a equipe dar visibilidade para o trabalho desenvolvido.

Professora I: *E não só isso também, muitas vezes para os pais, igual você estava falando, os pais têm um conceito diferente da Educação Infantil. Educação Infantil na verdade um lugar que deixam as crianças porque eles não têm com quem deixar. Ou, “Ah, não tem criança em casa vai conviver um pouco mais com uma criança”. E aqui eles acham que é só o cuidar, basicamente seria higiene e alimentação. E o bem-estar do lúdico, só vem pra cá para brincar. Ele não tem uma aprendizagem, não tem uma socialização*

Professora Ana Letícia: *Não tem objetivos específicos...*

Professora I: *Não tem objetivos, né...*

Professora Carmem: *Acha que só põe pra assistir uma televisão...*

Professora I: *É, eles não conseguem as vezes enxergar todo o trabalho que a gente faz. Para eles é basicamente aquilo. Como muitos pais já falam, a gente é tido assim como baba. Eu por exemplo na educação, no magistério, as professoras sempre falavam “Vocês não vão ser educadas para serem babas. Vocês não vão ser babas”. Elas falavam isso: “A gente tem que colocar na cabeça, na nossa cabeça, que a gente não é baba”. A gente não é cuidadora, a gente tem outros processos. Tem que mudar mesmo essa visão da Educação Infantil*

Professora Ana Letícia: *A gente não tá trabalhando por vocação, né...*

Professora I: *Porque a creche eu acho que é pior do que as outras, né... 0 a 3 anos...*

Professora Ana: *Mas eu acho que já mudou bastante, tem muitos pais conscientes*

Professora Ana Letícia: *É nesse processo que a gente vem lutando agora... Mas nesse movimento...*

Professora Ana: *Mas a fala deles já é diferente.*

Professora Ana Letícia: *É desse movimento que a gente vem lutando agora.*

Professora I: *Mas já tem resultado...*

Professora Ana: *Tem... A postura do professor, da equipe, da escola, da gestão, a postura, essa postura que a gente demonstra para os pais vai fazer essa diferença. E aos poucos eles vão realmente identificando de outra forma. Mas ainda, na fase 1, que são os bebês, ainda há resistência.*

Professora I: *Os pais ainda não conseguem enxergar.*

Professora Ana Letícia: *Porque pra eles*

Professora Carmem: *Até porque os bebês não fazem nada...*

Professora Ana Letícia: *Principalmente as mães de primeira viagem, elas são muito preocupadas com o bem-estar. Ai depois elas vão enxergando, sim, é um processo devagar.*

Professora I: *Mas assim, até certo ponto. Na hora que eles percebem que a creche cuida, e cuida bem, e que tem outros pontos. Mas não nessa questão do banho, do cuidar, da higiene. Não. Que a gente realmente cuida, não, que a gente está aqui para passar alguns conhecimentos e algumas coisas diferenciadas, por exemplo, algumas crianças, alguns pais relataram esse ano que até dentro da família eles não conseguiam a socialização. Membros de contato direto e que depois que começaram a frequentar a creche e que a gente teve toda aquela paciência de trabalhar de trabalhar com eles, deles nos aceitarem, deles verem que é um ambiente gostoso. Os próprios pais “Ah, agora a gente vai em alguns lugares e eles sorriem para as outras pessoas, eles vão no colo de outras pessoas que antes eles não iam”.*

Professora Carmem: *Criança que não quer ir embora, né... (Grupo focal n.6).*

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora perguntou para as participantes como elas viam o educar na prática da Educação Infantil e solicitou que elas dessem exemplos de atividades. O educar foi apontado como relacionado a brincadeiras pedagógicas, como cantar uma música e fazer roda. A rotina também apareceu como educativa. O grupo apontou que com o tempo os bebês vão se acostumando com a rotina da creche e mostrando as suas aprendizagens. Uma professora relatou exemplos como guardar os brinquedos, arrumar a sala, pintar as mãos, músicas e imitação.

Pesquisadora: *Alguém mais quer falar como vê isso na prática com as crianças? Como vocês veem esse educar na prática cotidiana de vocês na Educação Infantil? Dar exemplos de atividades que vocês fazem, que vocês conseguem ver isso.*

Professora Clara: *Acho que na Educação Infantil o que a gente mais vê na questão do educar é nas brincadeiras pedagógicas. Cantar uma musiquinha, fazer uma roda, acho que ali, com o passar do tempo, no começo do ano, a gente acaba não conseguindo sentar eles pra fazer uma música, chega uns dois ou três meses depois eles já estão sentando sozinhos, eles já estão esperando aquele momento com a musiquinha, esperando aquele momento de assistir um filminho, e assim fica mais nítido essas horas de rotina que a gente consegue complementar com eles. Bem nítido.*

Professora I: *A rotina que a gente coloca também, principalmente na fase 1, com os bebês, com o passar do tempo eles vão mostrando o aprendizado, essa forma que a gente vai passando pra eles, a questão dos horários, eles vão se acostumando, igual a Renata falou, eles sentam, já na fase 1 no lugar do segundo semestre a gente já consegue fazer, pedir pra eles sentarem, pra eles guardarem os brinquedos, arrumarem a sala, além das atividades mesmo que a gente faz, uma pintura de mão, uma musiquinha que a gente ensina, nas outras vezes que a gente vai brincar com eles, eles as vezes já fazem os gestos que a gente ensinou, eles imitam, é uma forma da educação que a gente está passando pra eles. É através da imitação e da rotina, a rotina eu acho que ajuda muito dentro da sala de aula, a sistematizar, a organizar, ela é muito boa.*

(Grupo focal n. 6).

Uma professora que atuava em outra instituição, em uma das sessões de grupo focal, relatou ao grupo a diferença que sente entre a instituição que trabalha atualmente (em que a pesquisa foi realizada) e a instituição que trabalhava antes. Essa professora contou que na outra instituição os pais tratavam as professoras como tia, tendo como preocupação principal se a criança comeu e fez cocô, e que nessa, os pais tratam como professoras e se preocupam com a questão educativa e pedagógica.

Nesse sentido, o grupo relatou a necessidade de expor o que é realizado para os pais pelo Facebook, buscando demonstrar que a creche não é apenas para o cuidado para que a criança não se machuque e se alimente, mas que nesse espaço é realizado um trabalho para o desenvolvimento.

Professora Paula: *Então com relação ao tratamento que os pais tem aqui, eu percebi muita diferença. Eu vim do (fala o nome de outra escola) e lá é outra comunidade, eles tratam a gente como tia. Aqui não, aqui o tratamento é mais como professora mesmo. Eles colocam a gente na postura que a gente realmente é, professora. Lá não, eles tratavam como tia, o principal, a principal questão era se comeu, se fez coco, né. Não tinha muita relação com a questão educativa, pedagógica.*

Educadora Catarina: *Aqui eles têm a postura de perguntar pra gente assim: “E essa atividade que eles fizeram. Foi legal?”. A gente fala assim, foi, é que muitas vezes a gente demora mais tempo por causa de fazer uma coisa atrás de outra, de conseguir expor para eles tanto é que nós temos o Facebook da escola, né. Pra gente tentar conseguir divulgar uma parte das coisas que nós fazemos que não dá tempo. A nossa escola aqui ela é muito, é bem colocada, pelo nosso trabalho realmente, que a gente demonstra para os pais que não é só aquele cuidado com o bebê, de não se machucar, de comer bem, e tudo mais. E sim um trabalho do qual nós fazemos com que eles consigam se desenvolver e as famílias elas relatam pra gente, crianças que vem pela primeira vez, nós estamos na fase três, “como ele está melhorando, como ele consegue já coisas que ele não fazia que era muito “bebezão”, quando começou o ano, e como ele está se desenvolvendo, como ele consegue fazer algumas coisas, como ele senta bonitinho”.*

Professora Ana Letícia: *Eles identificam né...
(Grupo focal n.7).*

Ainda nessa sessão de grupo focal, as profissionais relataram que as crianças dessa CEMEI demonstram gostar de leitura, pintura e são crianças interessadas e curiosas, ressaltando que a instituição possibilita diferentes oportunidades educativas para elas. De acordo com o grupo, isso faz com que os pais sejam mais conscientes da vida escolar das crianças.

Educadora Catarina: *Tem hora que eu morro de dó, de deixá-los irem embora porque muitas vezes você vê aquele “tem”, como é que ele vai se*

virar lá. E depois vem as professoras, como nós já cuidamos, professora que pegam nossos alunos nas outras CEMEIS e falam que desenvolver trabalho com os nossos bebes é muito fácil, porque eles já vem assim crianças que gostam da leitura, crianças que gostam da pintura, crianças que são interessadas, que são curiosas. São crianças fáceis de se trabalhar, porque para vários, alguns autores, a criança parece uma esponja, que quanto mais informações você der, mais ele vai se desenvolver, então muitas vezes eu acho que o nosso trabalho aqui é muito bem feito, nesse formato, e os pais entendem como você consegue perceber, eles conseguem entender. Na fase 1 eles têm um pouco mais de dificuldade.

Professora Paula: A questão do assistencialismo, mesmo, uma preocupação com a evolução da criança, a autonomia da criança. É o que eu percebo.

Educadora Catarina: A gente trabalha bastante, a gente trabalha muito com os pais na Fase 1, aí na Fase 2 a gente já tem eles mais conscientes, presentes em reuniões, presentes em um conselho, presentes...

Professora Paula: Eu nunca vi tanto pai e mãe em reunião.

Educadora Catarina: Sabe, aqui os nossos pais são muito conscientes, a gente fala pra eles...

(Grupo focal n. 7)

Ainda nessa sessão de grupo focal, a diretora evidenciou que isso ocorre, pois a escola divulga o trabalho que realiza, buscando com que a família reconheça que esse não é um grupo apenas de cuidadoras, mas que percebam que há um processo educativo e que há o envolvimento de toda a equipe.

Diretora Dri: Posso fazer uma observação gente? As vezes aqui vocês estão tão inseridas no processo, que as vezes é legal ouvir alguém que veio de fora. É, porque, a gente foi fazendo um trabalho de formiguinha, no Facebook gente, parece uma bobagem, mas não é, porque o Facebook ele faz um trabalho de marketing para a escola sem tamanho. Né? É que eu comecei sem ter essa intenção e hoje eu percebo o quanto ele é importante para a escola. O quanto mostra, os pais cobram, da fase 1 inclusive eu preciso postar, mas isso foi uma coisa que eu fiz sem intenção e que hoje eu percebo o quanto isso é bacana para a escola. E outra coisa que eu percebo é o quanto o meu nome, porque normalmente eu coloco junto com a escola, e que quando falo meu nome, as pessoas falam assim para mim "Ah, você é diretora da escola – nome da escola". Já associa e isso vai ser difícil para a próxima. Eu espero que ela consiga quebrar. Não, mas é verdade, eu estou falando do fundo meu coração. Não estou falando bobagem. Porque como eu posto na minha página e na página da escola ficou meio que vinculado. E quando eu ouço uma fala, eu estava lá e falei termina que eu quero participar, quando eu ouço fala da (nome da professora) e quando eu ouço a fala mesmo da (nome da professora), que foi embora, quando eu ouço da (nome da professora), exatamente, quando eu escuto a fala da (nome da professora), a gente está tão envolvida que as vezes a gente não se toca do quanto nosso trabalho é diferenciado.

Professora Ana Letícia: Porque é uma ação em conjunto, né.

Diretora Dri: Exatamente. Porque gente, a (nome da professora) ficou fazendo algumas comparações e mesmo a (nome da professora) quando

fala algumas coisas pra mim, do quanto é bacana e do quanto nós conseguimos um trabalho que não é assim, meu, que nem eu disse “Ah meu nome está associado ao da escola”, de vocês porque quando eu posto uma foto que nem ela ficou brava, “Ah vocês postou assim”, só que ali tem todo o processo, porque as mães já não enxergam mais a gente mais só como cuidadoras, elas sabem que tem um processo educacional. O quanto é legal quando as meninas, né, da limpeza e da cozinha, é, também se envolveram nesse processo.
(Grupo focal n.7).

Ainda nessa sessão de grupo focal, as participantes apontaram que esse CEMEI desenvolve um trabalho diferenciado na fase 1, como pintura de mão com pincel, ressaltando que essa promove a coordenação motora e desenvolve os sentidos. Considerando esse trabalho, o grupo relatou como importante dar visibilidade para aquilo que é desenvolvido na instituição. Observa-se que as professoras e a diretora compartilharam algumas práticas que desenvolvem e que consideram de qualidade, afirmando a importância de dar visibilidade para esses fazeres.

Professora I: *Ela ficou pouco tempo com a gente, também ela falava muito isso. Ela falava assim... ela ficou com a gente na Fase 1, ela falava assim: “Eu nunca vi uma Fase 1 trabalhar tanto, né, que parece besteira gente, o que a gente faz lá uma pintura de mão, uma pintura com pincel... com eles que são bebezinhos que ainda mal sabem pegar, a gente está desenvolvendo a coordenação motora...*

Professora Ana Letícia: *Os sentidos, né...*

Professora I: *É... as próprias mães falam... estão falando que as crianças estão mudando muito.*

Diretora Dri: *Por isso eu insisti em gravar a Patrícia contando história e publicar no Facebook. Porque gente, é muito legal, é muito legal, porque o que que acontece, ela pegou o livro e eles já sabem que aquele é o momento. E aí eles sentam todos e aí uma conta e a outra ria, a outra, aí assim tem todo um processo ali que elas não querem que fica parecendo que a gente tá fazendo papel de bobo as vezes, que nem se vestir de “palhaça”. Pode parecer um papel de bobo. Não é gente! Esse é a aprendizagem muita bacana, que vai marcar essas crianças de forma significativa.*

Educadora Catarina: *E a gente não precisa estar no ambiente da sala de aula pra isso acontecer. Porque nós já contamos história lá fora.*

Diretora Dri: *E eles sentam...*

Educadora Catarina: *Pegou o livro, vai lá... Você pega o livro e vai lá... sentam... ele olhou você.*

Educadora Solange: *O dia que eu levei o coelhinho e passei nas salas, levei pra (fala o nome de outra professora). E eu falei (nome de outra professora), que legal, ela foi cantando baixinho, colocando tudo lá sentadinho, o coelhinho, não teve alvoroço...*

Professora Carmem: *Mas mesmo quando você está de palhacinha lá e eu estava ali, a alegria dessas crianças...*

Diretora Dri: *E gente qual a diferença de você pegar um coelho no papel e falar “Vamos colar algodão” e você trazer o coelho. E você trazer um coelho. E você trazer um coelho. E a professora imitar o coelho com eles. Porque gente, fica parecendo bobagem, mas não é. (Grupo focal n.7).*

Ainda nessa sessão de grupo focal, uma professora compartilhou com o grupo que sua irmã atua em outra instituição municipal e que o trabalho desenvolvido na CEMEI em que a pesquisa foi realizada é diferente, considerando que nessa outra instituição os fazeres voltam-se para o âmbito apenas do cuidado, compreendo esse como suficiente para o trabalho com crianças bem pequenas.

O grupo destacou que o lado pedagógico é o aspecto fundamento na Educação Infantil e que ofertar esse pedagógico é cuidar da criança. O grupo novamente relatou práticas desenvolvidas nesse CEMEI.

Professora Lia: *Minha irmã é professora numa escola da rede, em outra escola daqui, quando pôs a (nome da criança) pra cá, você sabe disso né, tanto é que a minha sobrinha está aqui até hoje por causa disso. Quando ela pegou as atividades no fim do ano que tinha todo um trabalho, eu não participei, mas a (nome da irmã) sabe, ela curte tudo, ela vê tudo, ela ficou “Que decepção, na minha escola não tem nada disso”. Ela falou “Faz um, faz dois, é só o cuidar mesmo”. Ela falou “O pessoal não se preocupa, o pessoal acha que isso é o necessário”.*

Educadora Catarina: *O lado pedagógico.*

Professora Lia: *Isso é o necessário...*

Educadora Catarina: *Eu acho isso, que isso é o cuidar, é o mínimo que a gente pode dar a eles, porque a gente tem tanta coisa pra dar, a gente passou tantos anos fazendo cursos, aprendendo a contar história, aprendendo a fazer um trabalho legal de brincadeira, de jogos... porque que eu vou jogar isso fora?*

Professora Ana Letícia: *A gente se formou, né... a gente se profissionalizou...*

Educadora Catarina: *Se eu posso trabalhar tudo isso com essas crianças... então eu acho que é um pecado profissional chegar e falar assim: “Ah não tem necessidade de fazer isso com eles”, por que não tem necessidade da gente sentar com um bebe para eles ficarem e folhearem? Trabalhei na Fase 1 e a gente trazia revista e meus bebês não comiam revista. Não comiam. A gente trouxe jornal e eles não punham na boca. Era uma coisa assim que as professoras ficavam assim... muitas vezes a gente mexeu com papel celofane. As pessoas faziam assim, “Mas nossa...”*

Educadora Solange: *A gente fez slime...*

Educadora Catarina: *Não, a gente fez slime com eles para brincar e eles nunca puseram na boca, porque o que eles aprenderam é que o que era pra brincar com a mão era para brincar. E não havia a necessidade, apesar de ser um processo deles de levar a boca pra ter o hábito de, da parte fállica, mas a gente conseguiu com que eles brincassem com as coisas, eles brincavam o ano passado com bola. Esse ano eles brincam com bola, né. O trabalhar em duplas, a gente consegue com que eles*

brinquem em duplas. É muito bonitinho, muitas vezes... muitas vezes a gente se perde e não consegue filmar.
(Grupo focal n.7).

Nesses relatos fica evidente a questão da relação entre família e escola e a importância do reconhecimento, por parte da família, do trabalho educativo que é desenvolvido na Educação Infantil. Em pesquisa realizada por Cairuga (2015) revela-se o desconhecimento da maioria das mães em relação a função e ao papel da escola da primeira infância.

Como já destacamos, por vezes, no imaginário social, se tem a ideia de que quanto menor a criança, mais os fazeres são direcionados meramente para o cuidado com o corpo, sendo a Educação Infantil, principalmente no âmbito da creche, concebida, na maioria das vezes, enquanto mero cuidado e a profissional que atua com crianças pequeninhas como cuidadora, babá, educadora nata. Essa escola – creche-, como aponta Cairuga (2015), muitas vezes é vista como um substituto para a mãe ausente.

De acordo com Assis (2007) a professora de Educação Infantil, no senso comum, não é vista como uma profissional, mas sim como mãe, cuidadora nata e que tem características vocacionais para trabalhar com os bebês. A profissão de professora de Educação Infantil, nessa visão, está relacionada ao gênero feminino e tem sido marcada por uma naturalização da presença da mulher nessas instituições.

Isso gera, como observamos nos próprios relatos, a desvalorização dessa profissional, não sendo reconhecida a importância de formação e conhecimentos especializados – qualquer pessoa pode ser professora e cuidar de bebês. Isso ocorre principalmente pelo fato de essa profissão estar relacionada com o ato de cuidar, desvalorizado socialmente (ROSSETTI-FERREIRA, 2003), assim como o bebê, que ainda, no senso comum, é visto como aquele que precisa ter apenas as suas necessidades biológicas satisfeitas.

Nos relatos acima, o grupo pontua e enfatiza a importância de dar visibilidade ao trabalho que é desenvolvido com as crianças, principalmente no berçário, buscando assim, com que a família reconheça que na creche as práticas não são voltadas apenas para o cuidado com o corpo e que as profissionais não são apenas cuidadoras, mas que ocorrem práticas pautadas em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil.

Porém, quando olhamos para a categoria 1 e para a unidade de registro “Assistencialismo/ cuidado para a criança não se machucar, higiene e alimentação” percebemos que as profissionais também manifestaram essa visão acerca da Educação Infantil (creche) e do trabalho com essa faixa etária. Os relatos da categoria 1, por vezes,

revelaram o distanciamento entre o cuidado e a educação e entre os fazeres assistencialistas e os pedagógicos, chegando, as próprias participantes da pesquisa, a se intitularem enquanto babá e dizerem que estudaram tanto apenas para trocar fraldas.

Nesse sentido, nos parece que após a formação por meio da Extensão Universitária, o grupo conseguiu ampliar o olhar acerca do trabalho na Educação Infantil, mudando também a visão sobre a própria profissão e atuação. As participantes da pesquisa passaram a enfatizar a importância da visibilidade do trabalho que é desenvolvimento na creche – principalmente com os bebês, e o distanciamento desse trabalho com os fazeres domésticos e assistencialistas.

Ampliaram, assim, o entendimento de que a creche não objetiva apenas meras práticas assistencialistas, mas envolve o desenvolvimento da criança de forma integral, por meio da satisfação das suas necessidades e das relações humanas entre adultos e crianças (SOMMERHALDER, 2015).

Pelas falas, observamos que no entendimento das profissionais do grupo, a escola da primeiríssima infância precisa levar em conta necessidades de afeto, segurança, alimentação, repouso e aprendizagem, pautada na indissociabilidade entre o cuidado/educação (CAIRUGA, 2015). Para a autora, esse atendimento, além de garantir as necessidades biológicas da criança, deve garantir trocas de afeto e significado que dão vazão ao desenvolvimento da inteligência.

Assim, as participantes da pesquisa avançaram ao compreenderem que a Educação Infantil não se ancora no campo do assistencialismo, ou seja, de ofertar para as crianças um espaço seguro e de guarda enquanto os pais têm que trabalhar, mas passaram a enfatizar essa com objetivos específicos de cuidado/educação das crianças de 0-3 anos, além de afirmarem os seus conhecimentos enquanto específicos e especializados.

A dificuldade que ainda transparece na fala do grupo é de que muitas vezes, não há reconhecimento social das profissionais que atuam na creche, considerando que as práticas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas não se pautam na forma tradicional de aprender, mas se ancoram no âmbito das relações humanas e no cuidar/educar de forma indissociável. Muito se sabe sobre os cuidados diários que devem ser desenvolvidos com essa faixa etária, porém, pouco se sabe sobre o trabalho cotidianamente que efetivamente é desenvolvido nas creches.

Um estudo realizado por Souza e Weiss (2008) revela esse desconhecimento também entre estudantes de pedagogia, em fase de estágio na Educação Infantil. As estudantes do

curso de pedagogia revelaram que sabiam quais eram os cuidados diários com essas crianças, porém se questionavam qual tipo de trabalho deveria ser desenvolvido com essas crianças que ainda são tão pequenas, não falam, não escrevem e nem seguram direito um lápis e um pincel (SOUZA; WEISS, 2018).

Fica evidente que essa desvalorização e ausência de reconhecimento da profissional que atua na creche é resultante também da visão que se tem da criança (sem fala, muito pequenas, não conseguem realizar atividades de escrita – compreendida como aquelas que são pedagógicas). A criança é vista como passiva, incapaz, frágil e com ausências (SOUZA; MELLO, 2018; MARTINS FILHO; DELGADO, 2016).

Nesse sentido, Fortunatti (2009) aponta que há fragilidade da imagem pública e social da criança e do profissional da educação. Há uma pobreza das atribuições destinadas as crianças pela cultura adulta e também há fragilidades na forma como os adultos assumem a educação da criança pequena (FORTUNATTI, 2009).

Quando se tem essa visão de criança, principalmente da criança de 0-3 anos como um vir a ser, entende-se que a essas devem ser destinadas apenas práticas com foco na higiene e alimentação, considerando que esse período de vida é compreendido por muitos enquanto uma espera pelo desenvolvimento. Isso foi revelado na categoria I, quando o próprio grupo apontou, por vezes, o entendimento da creche apenas como espaço de cuidado e assistencialismo, nos deixando o questionamento: Até então, como esse grupo estava assumindo a educação das crianças pequenas?

A afirmação e o reconhecimento dessas profissionais passam principalmente pela visão que se tem dos bebês e das crianças bem pequenas e dos fazeres na Educação Infantil. Isso é evidenciado na fala do grupo quando apontam a necessidade de dar visibilidade para o trabalho que é desenvolvido na creche, buscando com que os pais, por meio da divulgação desses fazeres, reconheçam que o trabalho desenvolvido vai muito além do assistencialismo e do cuidado, mas que esse trabalho objetiva o desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas, por isso, enfatizam momentos que dão visibilidades para isso, como contação de história, leitura, brincadeiras, etc. Ao evidenciarem essas atividades, mostram também sua concepção de criança pequena, criança capaz, considerando as diferentes oportunidades que oferecem para essas quando acreditam nessas capacidades (OLIVEIRA, 2010).

Corroborando com esse entendimento, Pereira (2018) aponta que a educação deve ser promotora do desenvolvimento humano e para tanto, precisa estar organizada, desde a idade mais precoce, para tal, de modo que isso não ocorra a partir de uma educação

espontânea. Para que a promoção da formação máxima e desenvolvimento das melhores qualidades humanas se efetivem, faz-se necessário uma base científica que oriente o fazer docente e não o mero senso comum.

Isso é afirmado também na BNCC (BRASIL, 2017). O documento apresenta a importância da intencionalidade das práticas que são desenvolvidas nessa etapa educativa, enfatizando que as aprendizagens não devem ser concebidas enquanto um processo natural e/ou espontâneo, mas se faz fundamental a organização e proposição, pelo educador, de experiências diversificadas para as crianças que frequentam essa instituição (BRASIL, 2017).

O documento destaca ainda que a criança tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para isso, os profissionais que atuam nessa etapa educativa precisam exercer o seu papel como intelectuais e organizadores das melhores condições para o desenvolvimento infantil, sendo esse o responsável por promover diferentes oportunidades e experiências (BRASIL, 2017; PEREIRA, 2018).

Mais uma vez é reforçada a necessidade de que as profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas tenham conhecimentos e formação adequada para oportunizar experiências de desenvolvimento e aprendizagem. Cairuga (2015) reforça ainda a necessidade da formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária, considerando que o cuidado com os bebês também passa pelo cuidado com os seus educadores. Essa autora evidencia a necessidade de acompanhar e dar suporte a esses profissionais, oportunizando compartilhar e refletir suas vivências com as crianças (CAIRUGA, 2015).

Como podemos observar nesses relatos, ao abrirmos espaço para escuta das educadoras e oferecermos suporte, por meio da formação via Extensão Universitária, o cuidar, na concepção apresentada pelas participantes da pesquisa após a formação, passou a englobar diferentes fazeres e não mais apenas aqueles restritos ao corpo. Percebe-se nos relatos a importância do cuidado no sentido do acolhimento e de sustentação, bem como a consciência das profissionais sobre a importância da organização intencional das vivências propostas às crianças, buscando a apropriação das máximas possibilidades (PEREIRA, 2018; CAIRUGA, 2015).

O que de início, como observamos na categoria I, nos parecia um cuidado voltado para guarda, higiene e alimentação, caminhou para uma ideia de qualidade e atendimento integral da criança. Por exemplo, em uma de suas falas, a Professora I enfatiza que na creche há o cuidado, mas um cuidado que vai além do banho e da alimentação, apontando os

vínculos que são construídos, bem como o ambiente que é preparado de forma planejada para receber e atender as necessidades das crianças, demonstrando um entendimento de cuidar enquanto indissociável da formação do ser humano.

Sobre os vínculos, fica evidente em uma das falas da Professora I que há um trabalho para a criação desse vínculo da criança, seja com as outras crianças ou com os adultos. Esse vínculo, de acordo com essa professora, envolve paciência e aceitação. Segundo Pereira (2018) no primeiro ano de vida, a principal atividade que promove o desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional com o adulto, assim, é a presença e intervenção desse adulto (professora) que promoverá essa comunicação. Essa comunicação requer tempo e paciência, uma vez que não ocorre por meio da fala, mas requer uma escuta sensível que vai além dos ouvidos (SILVA, 2018; GANDINI, GOLDBER, 2002, fazendo-se necessário captar, e interpretar os sinais de necessidades e desejos da criança, criando assim, uma comunicação com ela. Isso possibilita com que o bebê sinta o adulto como parceiro e consiga, por meio dessa comunicação emocional, se relacionar com o mundo (PEREIRA, 2018), como vemos no relato da Professora I. Esse entendimento, para o autor, de uma Educação Infantil pautada nas relações humanas, revela e reafirma que o cuidar/educar não se fazem de forma separada na vida do bebê.

As participantes da pesquisa, após a formação por meio da Extensão Universitária, passaram a afirmar a indissociabilidade entre o cuidar/educar, ressaltando, como vimos nessa unidade de registro, a necessidade da superação da visão que se tem da creche como espaço apenas de cuidado. Assim, essas profissionais evidenciaram que tudo que ocorre na creche é educar, como revelam os resultados organizados na unidade de registro **“Na creche, tudo é educar!”**

Em umas das sessões de grupo focal, a pesquisadora solicitou que o grupo, a partir das atividades desenvolvidas no Curso, comentassem como compreendiam o educar na Educação Infantil. O grupo evidenciou a não dissociação entre o cuidar/educar, destacando que o educar faz-se presente em tudo que acontece dentro da creche, sendo o cuidar/educar desenvolvido em cada ação cotidiana. O grupo citou exemplos de momentos que ocorrem e que conseguem perceber a não dissociação entre o cuidar/educar.

***Pesquisadora:** A partir das atividades desenvolvidas no projeto, como você compreende o educar na Educação Infantil?*

***Professora I:** Bom, eu acho assim, o educar, como a gente já falou bastante da outra vez, ele não tem como a gente dissociar do cuidar ou das atividades que a gente faz propriamente ditas. O educar está em tudo, tudo*

que a gente faz, até uma troca de fraldas, uma relação que a gente tem com a criança, o banho. As atividades que a gente está desenvolvendo com as crianças, tudo, a gente está relacionado com o educar. A gente não tem como dissociar as atividades que a gente faz propriamente ditas. Na Educação Infantil o educar ele está em cada gesto, como o cuidar também. São duas coisas que andam juntas e não tem como separar. Estão no nosso dia a dia, através das atividades, através de tudo que a gente faz com a criança.

Professora Sebastiana: *Principalmente na hora do cuidar. Aí você está dando a comida, você está falando, está falando que eles estão comendo. Ou volta cantando o sapo, dando banho, né, “Ah, olha que gostoso que está a água”, aí é tudo uma coisa que está super ligado, principalmente com os menores.*

Pesquisadora: *Mais alguém?*

Professora Clara: *É que o educar o cuidar por andar juntos a gente tem que integrar isso em tudo que a gente faz, né, tanto nas brincadeiras, como nas atividades pedagógicas, então tudo é integrado. Então acho que basicamente complementa um pouco o que as colegas falaram, mas eu acho que é isso, o cuidar e o educar estão andando sempre juntos.*

Pesquisadora: *Mais alguém vai falar alguma coisa sobre isso, sobre como compreende o cuidar na Educação Infantil? O educar... O educar na Educação Infantil... Mais alguém quer falar alguma coisa?*

Bom, a partir das atividades desenvolvidas no projeto, como ocorre em sua prática o educar?

Professora Marina: *Eu acredito como as meninas falaram, que o educar está presente em tudo que a gente faz, tanto nas atividades que a gente pensa e planeja e traz as coisas prontas, para as crianças fazerem o que foi pensado, quanto nas coisas que a gente faz no dia a dia, nas coisas que não são assim tão assim planejadas. Porque a gente está dando um banho numa criança que fez coco, a gente não pensa, não está pensando na hora do “dá a mão, dá o pé” que a gente está educando, mas a gente está também. A gente não está, a hora que a gente está dando comida três ao mesmo tempo por exemplo, a gente não está pensando que está ensinando a criança a comer, né? Está ensinando aquela criança a ter paciência, a esperar a sua vez, a esperar que o colega também vai fazer isso, então eu acho que está em todas as coisas que a gente faz, tanto nas atividades que a gente trás para eles mesmo, que a gente planejou, que faz parte do planejamento, quanto nas coisas que a gente faz naturalmente ali.*

Professora Clara: *Até a hora do soninho, né.*

(Grupo focal n. 7).

Em outra sessão de grupo focal, a pesquisadora questionou o grupo sobre as contribuições do Curso. Uma das professoras apontou como contribuição a temática do Curso, cuidar/educar. Compartilhou que quando se formou, tinha preconceito com as práticas como troca de fraldas e que o curso contribuiu para sua compreensão de que isso não ocorre separado do processo educativo. Apresenta ainda seu entendimento do cuidar como aspecto que perpassa toda a vida.

Pesquisadora: Mais alguém?

Professora Marina: E mesmo a questão que foi o objetivo, né, do pensar o cuidar e o educar, né. Eu acho que quando eu vim pra sala de aula, quando eu sai da faculdade, eu tinha muito preconceito com essa questão de trocar fralda e de muitas coisas que ao longo da minha prática eu fui quebrando, sabe. E o curso veio me ajudar nisso também, que são coisas que não são separadas, né, e que não é feio, não é vergonhoso, não é menos, nossa profissão não é menos por isso, porque a gente tem que cuidar. Aliás, a gente tem que cuidar em todas as fases da vida, em todas as etapas.

(Grupo focal n. 6).

Pelos relatos observamos que a concepção do grupo sobre o que é cuidar/educar, quando comparamos com a primeira categoria analisada, ou seja, com o momento anterior a formação por meio do Curso de Extensão Universitária, teve transformações. No momento inicial da pesquisa, etapa do levantamento das concepções sobre o cuidar/educar, representadas na categoria I, as profissionais concebiam o cuidar/educar como dissociados, sendo o primeiro apenas relacionado com o assistencialismo e o cuidado com o corpo da criança, compreendido como decorrente de atividades como alimentação e troca de fraldas, e o segundo sendo reconhecido apenas nas atividades entendidas como pedagógicas, como por exemplo, contação de história.

Outro aspecto que nos chamou atenção nos excertos acima é referente ao fato de o grupo evidenciar que mesmo quando ocorrem imprevistos na rotina, como por exemplo, uma troca de fralda no momento destinado para outra atividade, ainda há o cuidar/educar, considerando que esses estão presentes e permeiam todos os fazeres e todas as vivências na creche.

Mais uma vez, quando olhamos para a categoria I, notamos que essa não era a concepção do grupo no início da pesquisa. Por vezes, o grupo apontou o cuidar, ou seja, ações relacionadas com troca de fralda, banho, alimentação, como dificultadoras do educar, pelo fato de nesse momento, fase inicial da pesquisa, não compreenderem o cuidar/educar como fazeres indissociáveis.

As participantes da pesquisa, após a formação a partir da Extensão Universitária, apresentaram uma nova concepção de cuidar/educar, afirmando por diversas vezes que tudo que acontece na creche é educativo, enfatizando, inclusive, os momentos como banho, alimentação e troca de fraldas, como podemos observar nos excertos acima.

A Professora Sebastiana, quando fala sobre o educar, diz que esse se faz presente, principalmente, nos momentos voltados para o cuidado com o corpo da criança. Pautam-se em uma concepção de cuidar/educar ancorada nas relações humanas, entendendo, como

disse a Professora I, que o educar está na relação que é estabelecida com a criança e em cada gesto das educadoras.

A BNCC (BRASIL, 2017) caminha para esse mesmo entendimento. Nesse documento são apresentados objetivos específicos a serem desenvolvidos junto aos bebês e crianças bem pequenas que expressam a importância do cuidar/educar na creche. Os momentos relacionados ao cuidado com o corpo da criança são vistos como oportunos para o desenvolvimento desses objetivos, o que revela, assim como o grupo apresentou, os processos educativos decorrentes desses fazeres e a indissociabilidade entre cuidar/educar.

Nessa perspectiva, ao pensarmos nos objetivos dessa etapa educativa e na essencialidade das relações desenvolvidas entre educadores e crianças, é fundamental pensarmos no papel do adulto que se responsabiliza por essa criança, considerando que é nessa relação entre crianças e adultos, por meio da fala e dos gestos, que o bebê se insere e se apropria da cultura, aprendendo a comunicar-se com o mundo (SOARES, 2017). Entende-se que os momentos mais importantes dessa relação são aqueles de atendimento as necessidades básicas, como troca de fralda, alimentação e banho (FALK, 2010a). A autora compreende que essas situações são privilegiadas para a comunicação entre adultos e crianças.

Observamos que na concepção do grupo participante da pesquisa, isso também é relatado e afirmado, como dissemos acima, quando a Professora Sebastiana indica que o cuidado com o corpo da criança é um dos momentos mais importantes. Isso foi relatado também por outras participantes da pesquisa, por exemplo, quando a Professora Clara falou sobre o momento do sono.

Isso ocorre pois, como aponta Soares (2017), as práticas de cuidado são um momento de encontro privilegiado entre adultos e crianças, em que o vínculo afetivo pode ser estabelecido e aprofundado. O cuidar ganha centralidade a partir do reconhecimento de que esse não ocorre apenas na esfera das questões biológicas e necessidades de cuidado dessa faixa etária, mas para além disso, é um processo de preocupar-se e dedicar atenção ao outro humano (OLIVEIRA et al., 2014b).

Como as próprias participantes da pesquisa apontaram, as práticas de cuidado não suprem apenas as necessidades físicas dos bebês e crianças bem pequenas, mas para além disso, enquanto recebem esses cuidados, vivenciam modos privilegiados de interação humano, assim, ao mesmo tempo que suas necessidades são satisfeitas, quando ocorrem práticas de cuidado de qualidade, também é proporcionado a essas o sentimento de segurança

e confiança, a partir da relação com o adulto, por isso, como apontado, a importância e necessidade de gestos amorosos e pacientes no cuidado com o bebê (FOCHI et al., 2017).

Pensando nessas relações entre adultos e crianças e as práticas de cuidado como momento privilegiado para esse encontro, nos chamou atenção a fala da Professora Marina, quando essa relata o momento da alimentação e diz que alimenta mais de uma criança ao mesmo tempo. Isso nos faz questionar como essas relações entre as educadoras e as crianças são desenvolvidas no cotidiano da creche. Fatores como o tempo e quantidade de crianças a serem atendidas podem fazer com que esses gestos de cuidado, por exemplo, o momento da alimentação, seja realizado de forma rápida, funcional e mecânica, não possibilitando o aprofundamento das relações afetivas entre adultos e crianças.

Nesse sentido, Hevesi (2011) nos chama atenção para a qualidade dessas práticas de cuidado quando há uma coletividade de crianças, como por exemplo, a instituição em que atuam as participantes da pesquisa. A alta quantidade de crianças pode acabar fazendo com que os movimentos da educadora se tornem rápidos, curtos e mecânicos, não valorizando nesse momento o encontro e as relações que podem ser estabelecidas com as crianças. Corroborando com essa compreensão, Soares (2017) diz que em uma situação em que um adulto alimenta várias crianças, como observamos no relato da Professora Marina, que diz alimentar 3 crianças ao mesmo tempo, não é possível dar a atenção necessária para a construção do vínculo afetiva, pois a atenção do adulto volta-se a mera execução da tarefa e deixa de zelar pela presença intensa e dedicada com a criança.

Isso nos faz questionar como o cuidar/educar de fato se efetiva nos fazeres cotidianos da creche. Entendemos que a qualidade desses fazeres se sustenta também na qualidade oferecida pelas instituições, revelando que as condições físicas e humanas da creche interferem diretamente nas práticas de cuidado/educação. Essa observação nos leva a questionar a qualidade e as condições de trabalho que são ofertadas a esse grupo. Há profissionais o suficiente para que as educadoras consigam atender de forma satisfatória e com qualidade a todas as crianças? Existe os recursos materiais e humanos necessários para essa efetivação?

No âmbito do discurso, observamos que o grupo revelou a concepção de indissociabilidade do cuidar/educar ao compreenderem o cuidado para além dos fazeres técnicos, que visam meramente o atendimento das necessidades biológicas da criança, mas passaram a enxergá-lo a partir da relação entre adultos e crianças, mesmo que não tenham as condições necessárias para que isso se efetive na prática.

Em todos os excertos dessa unidade, as participantes da pesquisa evidenciam o cuidar/educar ancorados nas relações humanas, enfatizando a presença do cuidar/educar em todas as situações que ocorrem na creche, com visibilidade principalmente as situações voltadas para banho e alimentação. Essas professoras destacam ainda a importância das relações que são estabelecidas com as crianças, entendendo que o cuidar/educar permeia essas relações, conforme salientamos na unidade de registro **“Cuidar/educar – Importância das relações e do bem-estar da criança”**.

Em uma das sessões de grupo focal, as participantes estavam falando sobre o cuidar/educar na creche. A Diretora apontou que muitas vezes elas não param para pensar que cuidar e educar não se separam e que na rede municipal, muitas vezes, a ideia que se tem é de que a creche apenas cuidar e não educa. Relatou ainda que nunca havia parado para pensar que quando as meninas (professoras) estão trocando uma fralda e cantando, estão educando, pois elas não são robôs que apenas trocam a fralda, mas que enquanto estão fazendo isso, cantam e fazem muitas coisas nesse momento, de modo que interagem com as crianças, nem que seja com um sorriso ou um olhar, mas que há essa interação.

A diretora disse ainda que com o Curso mudou o seu olhar como gestora para coisas que antes não prestava atenção e que passou a prestar e que a formação já possibilitou mudanças em sua relação com as crianças.

Diretora Dri: É... Sobre cuidar e educar e essa fala que a (nome da professora) falou, da gente não parar e pensar que caminha junto, que não separa, eu ouvi de um diretor no último curso que nós fizemos que ele falava assim “as professoras de creche elas só cuidam, elas não educam, elas só cuidam, está muito difícil isso ainda em creche”. Aquilo doeu, assim, em mim. Eu falei “Gente, de onde ele está tirando isso, porque ele é um diretor de EMEL. Claro que eu fiquei alterada na hora, a Elisângela estava lá, eu falei pra ele “Mas aonde você tirou isso, porque não dá, porque assim, é a fala que a Marcela falou, eu nunca tinha parado pra pensar que realmente quando as meninas estão trocando uma fralda, estão cantando e estão falando “o seu pezinho, a sua mãozinha”, estão educando ali, não tem como, elas não são robôs, vai lá, troca fralda, pronto, tá pronto. Não é assim o processo. Elas cantam, cantam mal, mas cantam. Fazem muitas coisas junto ali e aí é, eu senti que vários diretores ficaram olhando pra mim a hora que eu disse que não, que isso não era uma realidade, que a gente educa junto e cuida junto, né? Não tem como, esse processo não se separa e aí eu senti nos olhares, assim, “ah, está falando besteira, tem um monte que faz isso”. Gente, só se for robô, né, não vou dizer que não tenha, deve ter na rede alguém que faça isso, né, nunca forma mecânica, mas é eu não acho que já é a realidade que a gente vê hoje, as professoras de modo geral elas interagem com a criança, gente, não tem como, né, nem que for um sorriso, um olhar, alguma coisa, tem essa interação com a criança. Então eu acho que muda até o nosso olhar

enquanto gestor, de você perceber que algumas coisas que você não prestava atenção e aí você passa a prestar. Por exemplo, eu amei aquela última de Pikler, né, porque depois no outro dia eu fui limpar o nariz da criança e aí eu falei “dá licença amor, a tia vai limpar o seu nariz”, porque você começa a observar você mesmo e falar, não é assim sai limpando o nariz da criança sem pedir licença pra ela. Então todas as palestras a gente tirou alguma coisa de positivo, foi muito bacana e muda também o olhar da gente enquanto gestor, de não ver que a creche só cuida.

Pesquisadora: *Mais alguém quer falar alguma coisa sobre isso? Algum comentário?*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n. 6).

Nessa mesma sessão de grupo focal, uma professora relatou a importância de as práticas desenvolvidas na Educação Infantil envolverem afeto e partilha, de modo que os profissionais se coloquem no lugar da criança. Apresentou a compreensão de que não é possível agir de forma mecânica e que essas ações mecânicas não promovem a aprendizagem e a segurança das crianças, entendendo que esses aspectos se desenvolvem quando as professoras demonstram carinho e afetividade. Esse carinho é entendido como afetividade e empatia, ou seja, colocar-se no lugar da criança. Usou ainda como exemplo o momento da troca de fralda, de não ser agressiva com a criança, compreendendo que isso impacta em sua aprendizagem e que as crianças aprendem em um ambiente afetivo, de carinho e respeito. Reforçou em sua fala a questão do respeito, principalmente pelo jeito de ser de cada criança e pelos seus hábitos.

Professora Marina: *Eu fico pensando na nossa prática que, de fase 1, e eu acho, eu fico pensando que as práticas de qualidade elas tem que envolver afeto e partilha, a gente se colocar no lugar do outro, né, o que a gente gostaria como mãe que tivesse acontecendo com os meus filhos, né, de como eles fossem tratados, né, e como, deles mesmos, então eu como uma criança queria, lembro muito daquele última oficina, como que eu gostaria de estar envolvida no processo, né, que não dá pra gente pensar na fase 1 e pensar que as coisas, pensar em agir mecanicamente, eles não aprendem assim, eles não, eles não se sentem seguros assim, eles se sentem seguros quando a gente mostra afetividade por eles, quando a gente mostra carinho por eles, sabe? Não estou falando de carinho, amor que eu tenho pelos meus filhos, porque nem daria, mas estou falando de afetividade, de carinho, de empatia, de se colocar no lugar do outro, né, em independente do que a gente faça lá, das atividades que foram pensadas e planejadas para desenvolver algum objetivo que a gente tenha no planejamento, nos projetos que a gente tem. Eu estou falando em tudo, né, em todas as coisas, numa troca de fralda, né, de não ser, assim, não é agressivo, não sei, bruto com as crianças, na maneira de falar, sabe? Porque tudo isso é para o aprendizado deles e a gente está cansado de saber que as crianças aprendem assim, né, com afetividade, carinho, respeito. São práticas que tenham respeito, respeito por eles, pelo momento deles, pela personalidade de cada um, não sei se dá pra falar em*

personalidade na fase 1, mas pelo jeito de cada um, pelo o que eles trazem de casa, tanto a bagagem que eles tem de casa, tão pequeninhos mas já tem ali, né, os hábitos, as coisas. Acho que é isso.

Pesquisadora: *Mais alguém quer falar alguma coisa sobre isso? Como vocês veem essas práticas de cuidar e educar de qualidade? O que seriam práticas de educar e cuidar de qualidade pra vocês?*

O grupo fica em silêncio.

(Grupo focal n.6).

Em outra sessão de grupo focal, a pesquisadora questionou como o grupo compreendia, a partir das atividades desenvolvidas no Curso, o cuidar na Educação Infantil. Uma professora apresentou que para ela o cuidar fazia parte de todo o processo educativo e que ele não pode ser dissociado do educar. Alertou para o fato de que elas, enquanto professoras, devem prestar atenção nisso o tempo todo, tanto no cuidar quanto no educar. Indicou o cuidar relacionado ao bem-estar das crianças, que envolve a parte física, emocional e social, evidenciando que em sua compreensão o cuidar não envolve apenas as práticas voltadas para a higiene e alimentação, mas se alicerça na parte da socialização da criança e do bem-estar, considerando que assim é possível desenvolver aprendizagens saudáveis.

Outra participante indicou que a associação dos dois é inevitável na Educação Infantil e que não é possível o educar sem o cuidar, uma vez que a creche possibilita o convívio social e que isso também envolve cuidar. Mesmo afirmando esses enquanto indissociáveis, apresentou que um talvez ocorra mais devagar e o outro mais rápido, dependendo da criança, mas que elas sempre tentam fazer os dois na mesma proporção. Relatou ao grupo que considera que por isso às vezes os pais acham que a creche só cuida e não educa, pois o educar permeia todos esses processos. Novamente, elencou como aprendizagens aprender a dividir, a compartilhar, a aguardar, e apontou que isso, em casa, muitas vezes não ocorre, entendendo que isso é uma forma de educar, ou seja, aprender a conviver no ambiente social.

Pesquisadora: *A primeira pergunta que eu queria que vocês me respondessem é: “A partir das atividades desenvolvidas no projeto como vocês compreendem o cuidar na Educação Infantil?”*

Professora Ana Letícia: *Repete a pergunta, por favor.*

Pesquisadora: *“A partir das atividades desenvolvidas no projeto, como vocês compreendem o cuidar na Educação Infantil?”*

Professora Ana Letícia: *Bom, que o cuidar ele faz parte de todo o processo educativo e como a gente tinha falado anteriormente que ele não pode ser desassociado do educar. Então que a todo momento a gente tem que estar prestando atenção nessa parte tanto do cuidar quanto do educar. O cuidar no sentido do bem-estar deles, né? Da parte física, emocional, social. Acho que o cuidar abrange não só a parte de higiene, alimentação, mas também essa, a parte da socialização, que é o bem-estar deles nesse sentido, de estar inserindo eles de forma correta, saudável, o bem-estar envolve isso,*

a gente estar desenvolvendo aprendizagens saudáveis. Eu vejo dessa forma.

Educadora Catarina: A associação dos dois é inevitável na Educação Infantil. Não existe o educar sem o cuidar. Porque o que nós proporcionamos a eles é um convívio social. E isso também é um cuidar. É cuidar para que eles respeitem o espaço uns dos outros. Para que eles se respeitem. Para que eles aprendam a conviver de forma sadia. Então o cuidar o educar na Educação Infantil, pelo menos de 0 a 3 anos, não tem... é uma coisa indissolúvel. Os dois processos eles andam conjuntamente, talvez um pouquinho mais devagar, o outro um pouquinho mais acelerado, dependendo da forma com que a criança também vem com todos os conceitos de casa, mas eles andam, ali, juntinhos, um do lado do outro, uma hora o educar mais na frente, outra hora é o cuidar, né? Mas eles andam ali, sempre na mesma. E o que a gente sempre faz é tentar fazer a mesma proporção das duas coisas, tanto é que as vezes eu acho que os pais misturam a Educação Infantil por causa disso, porque eles acham que aqui a gente só cuida, né, eles não acham que a gente educa. E o educar vem dentro de todo esse processo aí, de aprender a passar por toda, por todos esses processos. Porque em alguns momentos isso pra eles pode ser dolorido, pode ser difícil, o aprendizado, você aprender que você tem que dividir o que não é seu, você tem que compartilhar, você tem que aguardar, e essa é uma parte da educação que as vezes na casa não há a necessidade de acontecer, e no ambiente escolar, no ambiente social, no geral, nem sempre é nos garantido. E é isso que nós tentamos fazer com que eles consigam chegar a esse ponto de receber um não e mudar o jeito que está para eles conseguirem o que eles querem. Então é uma forma de educar sim.

(Grupo focal n.7).

Ainda nessa sessão de grupo focal, ao falar sobre o cuidar na Educação Infantil, essa educadora compartilhou sua angústia com o grupo de quando as crianças têm que mudar de instituição, considerando que esse CEMEI atende crianças de 0-3 anos. A educadora relatou que as crianças vão para uma escola grande e que parece que ficam soltos, que a CEMEI em que a pesquisa foi desenvolvida é grande, mas que as crianças não ficam soltas, pois sempre tem alguém prestando atenção na criança, mesmo que não seja a professora da turma, assim, evidenciou que nessa creche há um aconchego.

Educadora Catarina: E esse desenvolvimento das crianças que é o que eu falei para os pais na reunião, eu morro de dó de mandar meus bebês embora. No final do ano. Porque falo assim, eles vão para uma escola enorme, pra um lugar assim que parece que vão ficar tudo solto, aqui a escola é enorme, a volta da escola, mas não é solta, a gente tá sempre atrelado, sempre tem alguém, uma professora da outra turma que presta atenção na sua criança, a gente conhece todo mundo, de todas as salas, então a gente tem nessa escola um aconchego, né.

Professora I: Um acolhimento...

Educadora Catarina: Um acolhimento muito gostoso.

(Grupo focal n.7).

Quando olhamos para esses excertos é possível verificar que a formação via Extensão Universitária possibilitou ao grupo a reflexão e ampliação das perspectivas acerca do cuidar/educar na creche. Como bem sabemos e discutimos até então, o jargão “cuidar/educar” é muito difundido para o campo da Educação Infantil, seja pela políticas públicas, Documentos Oficiais, literatura científica e nas formações voltadas para as profissionais que atuam nessa etapa, porém, como as próprias participantes da pesquisa revelaram, isso é difundido apenas no âmbito do discurso. Mesmo entre aqueles educadores que possuem formação inicial e/ou continuada, ainda não se tem clareza da efetivação do cuidar/educar nos fazeres cotidianos das creches, como revelou a fala da diretora da instituição em que a pesquisa foi realizada, ao relatar o desconhecimento, por parte de diretores – com ênfase para esse profissional, que é formador dos educadores que atuam com os bebês e crianças bem pequenas – da efetivação do cuidar/educar de forma indissociável.

Como abordamos até então, a visão social e dos próprios profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas é limitada em relação a concepção de educar. Entende-se, ainda hoje, enquanto educativa apenas as atividades direcionadas pelo adulto professor, em que a criança executa corretamente aquilo que é pensado por esse. O cuidado fica na esfera do mero atendimento das necessidades biológicas, sendo visto apenas como necessário considerando a faixa etária a qual se destina o atendimento.

Essa perspectiva, inicialmente, quando olhamos para a categoria I, também foi apresentada pelo grupo, o que reafirma o desconhecimento, mesmo por aqueles profissionais com formação inicial e/ou continuada para atuar com essa faixa etária, considerando que no grupo há profissionais que são especialistas em Educação Infantil. As falas do grupo direcionam o nosso olhar para o fato de que isso, muitas vezes, ocorre pela visão rasa sobre o que seja educar, principalmente quando falamos dos bebês, além da falta de reflexão sobre a atuação profissional.

Isso é o que nos chama atenção na fala da Diretora do CEMEI, quando essa relata que muitas coisas passavam despercebidas e que com o conhecimento resultante da Extensão Universitária, houve ampliação da visão sobre o que seja cuidar/educar, além da mudança de práticas, citando como exemplo o momento de limpar o nariz da criança.

Nessa etapa da pesquisa, observamos nos relatos do grupo a crítica as ações que ocorrem de forma mecânica. O grupo revelou que práticas mecanizadas, ou seja, meras práticas voltadas para os aspectos biológicos, não dão conta de promover com qualidade o processo de humanização, considerando que o estabelecimento da relação afetiva entre o

bebê e a pessoa que lhe dedica atenção é fundamental e indispensável para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Corroborando com esse entendimento, Fortunati (2009) aponta que os momentos de cuidado não podem se caracterizar pelo anonimato e mecanização. Esses momentos, para além do atendimento e satisfação das necessidades fisiológicas das crianças, contemplam a dimensão social, que se caracteriza pela relação individualizada entre criança e educador. Esse aspecto pode ser questionado, como já vimos na unidade de registro anterior “Na creche, tudo é educar!”, em que uma das professoras relatou que alimenta várias crianças de uma vez. Considerando o número de crianças que frequentam a creche e o número de educadoras, questionamos a qualidade como essas práticas são realizadas, considerando a quantidade de vezes que se repetem ao longo do dia, podendo o contexto em que essas são desenvolvidas torná-las mecânicas, rápidas e curtas. Como aponta Soares (2017) para que práticas de cuidar/educar de qualidade se efetivem é necessário que o educador disponha de tempo suficiente para que os bebês aproveitem a experiência e possam desfruir de cada gesto de cuidado. Quando olhamos para os relatos do grupo, nos parece que ao menos no campo do discurso, as participantes da pesquisa apresentam o conhecimento da importância de que essas práticas ocorram com paciência, calma e a partir de relações de respeito e participação da criança.

Partimos dessa compreensão, uma vez que todas as falas revelaram uma concepção de cuidar/educar a partir das relações humanas, relações essas pautadas no afeto, no respeito, na escuta e no reconhecimento dos bebês e crianças bem pequenas enquanto potentes e capazes.

O grupo apresentou também a preocupação com o bem-estar das crianças. O bem-estar não foi relacionado apenas as necessidades biológicas, como troca de fralda e alimentação, mas esse bem-estar apresenta também o aspecto emocional, considerando as relações entre adultos e crianças e as relações entre as próprias crianças.

Essa perspectiva, como aponta Zanata e Correa (2017), pauta-se em uma pedagogia das relações, entendendo que os bebês se desenvolvem em relações permeadas pela afetividade, sendo fundamental esse ambiente de afeto, proteção e cuidado (DOURADO, 2017).

Isso é relatado pelo grupo quando a Educadora Catarina diz ter dó das crianças quando elas vão para outras instituições, considerando que o ambiente e as relações construídas no CEMEI em que a pesquisa foi realizada pautam-se no afeto, na proteção e no

cuidado. Essa Educadora usa para caracterizar isso palavras como aconchego e acolhimento. O grupo parece assim compreender a necessidade de afeto, atenção e empatia com as crianças, apontando o bem-estar dos bebês e crianças bem pequenas como aspectos fundamentais nessas relações que se desenrolam na creche.

Esse ambiente de afeto, proteção e cuidado, entendido como importante pelo grupo, é fundamental para o desenvolvimento humano, considerando que as necessidades físicas, sociais e emocionais dos bebês são correspondidas por meio da relação com o outro humano que lhe acolhe (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2002).

Isso afirma também, como revelaram as falas do grupo, que práticas mecanizadas, ou seja, meras práticas voltadas para os aspectos biológicos, não dão conta de promover com qualidade o processo de humanização, considerando que o estabelecimento da relação afetiva entre o bebê e a pessoa que lhe dedica atenção é fundamental e indispensável para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Para Falk (2010a) por meio de práticas de cuidado de qualidade, ocorre a garantia do atendimento das necessidades das crianças e lhes é proporcionado o sentimento de segurança. Nessas práticas de qualidade, como a Professora Marina destacou, ocorrem gestos amorosos e carinhos, que são revelados por meio da calma e paciência com a qual se cuida do bebê (FOCHI et al., 2017).

Isso anuncia o entendimento do grupo de que as práticas de cuidado na Educação Infantil não se reduzem apenas a satisfação das necessidades biológicas das crianças de 0-3 anos, mas considerando a complexidade do processo de crescimento e desenvolvimento humano, essas práticas são afirmadas e reconhecidas como momentos indispensável de encontro entre adultos e crianças e de estabelecimento e fortalecimento de vínculo afetivo (OLIVEIRA et al., 2014b; SOARES, 2017).

Nessa perspectiva, o cuidado deixar de ser visto a partir da visão de assistencialismo e como um mal necessário, como o próprio grupo apresentou no início da pesquisa, mas ganha luz considerando a importância desse para o desenvolvimento humano. Desenvolvimento esse não pautado apenas no âmbito biológico, considerando necessidades como sono, alimentação e higiene, mas desenvolvimento humano em uma perspectiva mais ampla, que entende que o ser humano se humaniza a partir dessas relações com os outros humanos e que as situações de cuidado são momentos únicos e privilegiados para o estabelecimento dessas relações e dos vínculos afetivos.

Entende-se que o cuidado, além de suprir necessidades como fome, sono e higiene possibilita as crianças relações afetivas e a sensação de conforto e bem-estar, de modo que essas vivenciam nesse processo modos privilegiados de interação humana, social e cultural (OLIVEIRA et al., 2014b). O vínculo afetivo ganha papel fundamental nesse cenário, considerando que é por meio desse que se consolida a segurança afetiva da criança, tendo como base esse relacionamento pessoal caloroso e terno entre crianças e adultos (FALK, 2010a).

Por isso, essas práticas não são realizadas de qualquer maneira, mas são um preocupar-se e com o outro que acabou de chegar à cena humana (OLIVEIRA et al., 2014b). Assim, é uma inovadora relação entre crianças e adultos, entendendo que o cuidado requer o encontro e que para se encontrar verdadeiramente, é preciso desenvolver formas sensíveis de relacionamento.

Quando olhamos o cuidar a partir dessa perspectiva, rompemos com a ideia da creche apenas como espaço para deixar a criança pequena enquanto os pais têm que trabalhar. O disponibilizar-se a cuidar/educar bebês e crianças bem pequenas envolve o conhecimento da complexidade do processo de crescimento e desenvolvimento humano, principalmente na primeira infância, assim requer da profissional que atua em creches conhecimentos especializados e científicos de ordem biológica, emocional, cognitiva e sociocultural (OLIVEIRA et al., 2014b), afastando esses fazeres das práticas domésticas e os conhecimentos dessas profissionais dos saberes de mãe e mulher.

Assim, diante do exposto nessa categoria temática “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil” destacamos que essa profissionais apontam que muitas vezes, na visão social, e principalmente dos pais, a creche é vista apenas como espaço de cuidado, ou seja, espaço de assistencialismo, com ausência da compreensão, por parte desses, dessa como espaço de educação. Nesse sentido, essas profissionais afirmaram a importância de dar visibilidade para as práticas como contação de história, pintura e musicalização, entendendo essas como reveladoras do educar e que possibilitam a visibilidade do trabalho desenvolvido por elas. Assim, relataram a importância de haver registro desses fazeres e o compartilhamento com os pais, como já desenvolvem na instituição.

Mesmo que esses sejam os momentos que dão visibilidade para o educar, observa-se que na compreensão dessas profissionais, na creche tudo está relacionado ao educar, compreendendo que esse perpassa por todas as práticas desenvolvidas. Revelaram ainda a

compreensão da importância da afetividade, do acolhimento e das relações, para proporcionar um educar de qualidade para a criança, bem como o seu bem-estar físico e emocional.

4.3 - O que os resultados revelam?

Considerando o nosso objetivo de pesquisa “Propor e executar um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil e analisar quais as contribuições desse para a formação dessas profissionais, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar” e para maior visibilidade por parte dos/as leitores/as das contribuições do Curso de Extensão Universitária e da ampliação/ressignificação aos significados atribuídos ao cuidar/educar na Educação Infantil, apresentamos abaixo um quadro, a partir dos resultados da pesquisa, que demonstra as concepções do grupo anteriores a formação (coluna 1) e as concepções do grupo após a formação via Extensão (coluna 2). Os resultados apresentados na coluna 1 são referentes a primeira categoria temática “Compreensões iniciais das participantes da pesquisa acerca do cuidar/educar na Educação Infantil” e os resultados apresentados na coluna 2 são referentes a terceira categoria temática “Perspectivas, reflexões e compreensões sobre o cuidar/educar na Educação Infantil”.

Quadro 11: Concepções prévias e concepções após o curso de Extensão Universitária.

Concepções prévias	Concepções após a participação no Curso de Extensão Universitária
Cuidado como assistencialismo e um mal necessário, considerando a faixa etária de atendimento.	Necessidade de afirmar socialmente a creche como espaço de cuidado/educação e superar a visão assistencialista, entendendo o cuidado como necessário ao longo da vida.
Na creche não existe trabalho pedagógico.	A creche não se pauta em práticas assistencialistas, mas objetiva o desenvolvimento integral da criança, a partir de objetivos específicos de cuidado/educação, entendendo que esses se fazem presentes em todas as ações.
Não há relação entre teoria e prática, pois para trocar fralda não é preciso formação.	A professora de creche precisa de conhecimentos específicos e especializados.
Dissociação entre cuidado (assistencialismo) e educação (pedagógico).	Práticas de cuidado com o corpo não suprem apenas as necessidades físicas, mas por meio delas as crianças vivenciam modos privilegiados de interação humana. Cuidar envolve o bem-estar da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais e sociais.
Educar ocorre com atividades planejadas, controladas e direcionadas pelo adulto.	Cuidar/educar como indissociáveis e ancoradas nas relações humanas pautadas no afeto, respeito e escuta.
Criança como crua, imatura, um vir a ser e passiva.	Visão de crianças como capaz e necessidade de proporcionar diferentes oportunidades para essa. Respeito pela criança e valorização da sua participação.
O educar ocorre de forma planejada, mas o cuidar não precisa de planejamento. O cuidar dificulta a realização do educar, pois demanda muito tempo.	Na creche não é possível ações mecânicas, as ações devem ser realizadas com carinho, afetividade e empatia.
Necessidade de vínculo afetivo, mas aproximando os fazeres profissionais a maternagem.	Momentos de cuidado com o corpo são privilegiados para o educar, considerando as relações afetivas e objetivando o desenvolvimento integral da criança, por isso, a necessidade de conhecimentos específicos e especializados.

Fonte: A autora.

Os resultados apresentados no quadro acima revelaram que, inicialmente, antes de participarem do Curso de Extensão Universitária as professoras apresentavam uma concepção de cuidado pautado no assistencialismo, sendo visto como um “mal necessário”, considerando que as crianças que frequentam a creche ainda não realizam práticas de cuidado com o corpo, de forma autônoma.

O cuidado foi compreendido como dificultador do educar. Na dissociabilidade do cuidar e educar, o primeiro acabava demandando muito tempo e para o segundo, compreendido como mais importante e para o qual era realizado de forma planejada, acabava sobrando pouco tempo para o desenvolvimento.

Isso revelou a desvalorização social do cuidado e também da criança pequena. Essa, muitas vezes, vista como incapaz, crua, imatura e passiva e que necessita do adulto, nesse caso, da professora, para suprir todas as suas necessidades. O cuidado foi concebido como necessário, considerando essa incapacidade de se cuidar sozinho, sendo o cuidado realizado apenas a partir dessa incapacidade, desconsiderando essa ação enquanto educativa, mas fortemente relacionada ao assistencialismo.

Nesse cenário de desvalorização das práticas de cuidado com o corpo e da criança, que é visto como totalmente dependente do adulto, as professoras que atuam na creche não reconheciam a necessidade de formação para trabalhar com bebês e crianças bem pequenas, pois entendiam que na creche não havia trabalho pedagógico.

Porém, os resultados referentes a primeira etapa da pesquisa, ou seja, o levantamento das concepções prévias (anteriores ao processo de formação em forma de extensão universitária) do grupo sobre o cuidar/educar, mostram que as participantes apresentavam esses como indissociáveis. O olhar para os dados, de forma mais crítica, possibilita perceber que são apresentados como indissociáveis em alguns momentos da pesquisa, mas as próprias profissionais, por vezes, descaracterizam esse entendimento.

Dizem que são indissociáveis ao mesmo tempo que dizem que cuidar é um “mal necessário” e dificultador do educar. Dizem que são indissociáveis ao mesmo tempo em que suas falas revelam a super valorização de um em detrimento ao outro. Dizem que são indissociáveis, ao mesmo tempo em que compreendem o cuidado com o corpo como trabalho de babá e as atividades dirigidas como o verdadeiro trabalho de professora. Afinal, são indissociáveis ou não?

Inicialmente, a compreensão de cuidado/educação dessas profissionais se pautava na dissociabilidade, no assistencialismo e na desvalorização das práticas de cuidado com o

corpo, a partir da formação, as profissionais passaram a reconhecer a necessidade de afirmação social da creche, enfatizando essa como espaço de cuidado/educação de forma indissociável.

Ao reconhecerem a indissociabilidade entre esses fazeres, afirmaram a urgência da superação da visão assistencialista e a necessidade de afirmação social da creche como espaço de cuidado/educação. Se antes, o grupo concebia que a creche era espaço de assistencialismo e que a profissional que atua nessa instituição tem seus fazeres muito próximos aos de babá, após a formação, passaram a conceber o cuidado como necessário e fundamental ao longo da vida, compreendendo que esse se dá de diferentes formas, mas sempre se ancora na relações humanas, sendo um processo de preocupar-se e dedicar-se ao outro humano (SOMMERHALDER, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES

Ao longo desses quatro anos de doutoramento, muitas foram as dúvidas e questionamentos que surgiram a partir dessa investigação. Algumas, no processo de busca de respostas em diferentes fontes foram sanadas, outras continuam. Não penso que seja nosso propósito encontrar respostas para todas elas, afinal, as respostas são sempre uma construção, se modificam, se deslocam, refazem, se desfazem, mas não se perpetuam, principalmente. Construção, mudança, deslocamento, se fazer, se refazer... Essa é a busca do ser humano, afinal, não faz parte da nossa vocação ontológica *Ser Mais?*

Ao escrever essas considerações não findamos nossas dúvidas, nem pretendemos, pelo contrário, colocar foco sobre tantas outras ainda existentes e até então desconhecidas. Com esse texto buscamos destacar alguns aspectos importantes da pesquisa e evidenciar os questionamentos ainda suscitados pela escrita.

A busca é sempre um processo de conhecer e foi por meio dela que tudo começou. Essa ocorreu com o levantamento bibliográfico das pesquisas produzidas sobre o cuidar/educar na Educação Infantil. O levantamento realizado revelou a necessidade de novas buscas para conhecer sobre a temática, considerando que as produções até então realizadas não abordavam a relação entre formação permanente e em contexto, creche e cuidar/educar e não foram realizadas no campo da intervenção.

Dando continuidade à nossa busca, precisávamos alicerçá-la em referenciais, afinal, queríamos conhecer. Nos debruçamos nos Documentos Oficiais e na legislação para a Educação Infantil, considerando e entendendo esses como norteadores da formação e dos fazeres cotidianos na creche (SOMMERHALDER, 2010). A busca nesse material nos revelou o contexto histórico, social e político da Educação Infantil e particularmente da creche no Brasil.

Foi necessário conhecer também as produções científicas sobre a creche e o cuidar/educar. Para isso, adotamos como fio condutor as abordagens que apresentam a Educação Infantil a partir das relações humanas, que consideram o protagonismo infantil e a criança em sua condição humana, tendo como referência autores como Dourado (2017), Rinaldi (2002; 2016), Fortunati (2009), Lino (2007), Oliveira (2010), Falk (2010a; 2010b; 2011), Silva (2018), Fochi (2018), Tardos (2010), Hevesi (2010). Esses autores nos auxiliaram na compreensão da creche enquanto espaço de cuidado/educação de forma indissociável, entendendo o cuidado físico como momento privilegiado para a relação entre o adulto e a criança e o estabelecimento dos vínculos afetivos.

Ficou evidente a importância da formação dos profissionais que atuam ou irão atuar com os bebês e crianças bem pequenas em creches, pois entendemos que é por meio dessa formação que será possível proporcionar às crianças, práticas mais coerentes, respeitadas e humanas, fazendo com que a formação de professores a compreensão de que para que esses possam cuidar/educar eles precisam ser cuidados/educados em sua formação. A formação é entendida como elemento de atenção, de investimento e de (re) educação de concepção, posturas, crenças e aquisição de novos conhecimentos profissionais e pessoais.

Esse entendimento nos gerou o questionamento sobre a forma como vem ocorrendo a formação desses profissionais. Nos ancoramos em referenciais teóricos como Imbernón (2010; 2009; 2005), Nóvoa (1997), Tardif (2010; 2000), Freire (1987; 1992; 1996), Formosinho (2014), Oliveira-Formosinho (2016), Kishimoto (2005) e Marcelo Garcia (1999) que se dedicam a formação de professores, entendendo essa como formação permanente e que deve ser realizada em contexto profissional.

Essa pesquisa vislumbra a Extensão Universitária como espaço privilegiado para formação, pois provoca situações concretas de vivência da realidade e de análise dos problemas do cotidiano profissional (ALMEIDA, 2015) e é uma possibilidade de diálogo da academia - Universidade com a sociedade, relacionado com suas demandas (ALVEZ; CÊPEDA, 2016). Possibilita ainda, de forma mais efetiva, a relação entre teoria e prática, considerando que essas profissionais já estão em exercício.

Com esse olhar para a formação de professores e a Extensão Universitária, a partir da pesquisa intervenção, propusemos e executamos um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de um grupo de educadoras e analisamos como esse contribuiu para a formação de profissionais que atuam na creche, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.

Para isso, foi preciso conhecermos quais eram os sentidos atribuídos por esse grupo ao cuidar/educar. Conhecer a forma como esse grupo concebia o cuidar/educar bebês e crianças bem pequenas nos permite questionar como esse grupo investia na formação continuada, considerando que não a compreendiam como necessária à sua atuação profissional. Do mesmo modo que esse grupo não compreendia a formação continuada como necessária, sabemos que tantas outras profissionais têm essa mesma percepção, afinal, ronda o imaginário social a questão “É preciso estudar para ser professora de creche?”. Isso

evidencia a necessidade de investigações sobre o modo como essas profissionais têm investido em sua formação permanente.

Essa formação é vista como desnecessária sustentada no entendimento de que o cuidado, pode ser realizado por qualquer pessoa, principalmente pelas mulheres, que são mães, atrelando à docência ao dom feminino (RABELO, 2020). O grupo participante da pesquisa aproximava ainda esses fazeres com os serviços de babá, apresentando o questionamento: “Eu estudei tanto para trocar fraldas?”

Esse questionamento revela que o cuidado com o corpo era visto como algo menor, marginalizado. Assim, não era reconhecida também a necessidade de formação e conhecimentos específicos para realizar esses fazeres. Isso revela ainda a visão que essas profissionais podem ter sobre si. Essas apontaram a desvalorização social da profissão, porém, os resultados da pesquisa mostram que a visão que elas apresentaram inicialmente de si não se distanciava dessa visão socialmente construída, pois chegaram a se comparar com “babás de luxo”.

Essa visão impacta diretamente na atuação, pois quando eu não me reconheço como profissional e penso que o cuidado com a criança pode ser realizado por qualquer pessoa os fazeres, de fato, acabam se aproximando dos fazeres maternos perdendo sua intencionalidade.

Os resultados mostraram que essa visão sobre a profissional de Educação Infantil e o entendimento de cuidar desassociado do educar está também presente na concepção de gestores. Isso preocupa, pois esses são responsáveis, por vezes, pela formação continuada das profissionais.

A pesquisa aponta a necessidade de novas investigações sobre essa visão que as próprias profissionais e os gestores de creche têm sobre essa atuação. Muito falamos sobre a visão social, mas como essas profissionais se enxergam? Como os gestores que atuam na creche e concebem essas profissionais e os seus fazeres?

Essa marginalização do cuidado e a desvalorização da creche e da profissional que atua com bebês e crianças bem pequenas, como posto na revisão bibliográfica, não é algo particular desse grupo. Essa marginalização do cuidado com a criança, compreendido por muitos como um fazer doméstico e não profissional, em nosso país, foi historicamente construída com a desvalorização das práticas voltadas para o corpo e da criança, que na visão histórica e social, podem ser realizadas por qualquer um, independente de formação.

Esse cenário é agravado com a super valorização das práticas entendidas como aquelas que desenvolvem o conhecimento. A separação entre o cuidado e a educação fortemente presente na fala do grupo é resultado dessa visão, que desvaloriza o corpo e super valoriza a mente e que dificulta a afirmação do cuidar como indissociável do educar.

Nessa desvalorização do corpo, o grupo não compreendia o cuidado como educativo, mas esse era visto e concebido como relacionado ao campo do assistencialismo, enquanto o pedagógico era compreendido enquanto as atividades planejadas, controladas e direcionadas pelo adulto, direcionadas para a cognição, com visibilidade para aquelas que as crianças conseguiam atender aos comando das professoras.

Isso revela a necessidade de investigar como são organizados os momentos na creche e como as oportunidades são ofertadas para as crianças, considerando que nessa concepção de pedagógico muito relacionada ao controle da professora, as crianças perdem o seu poder criativo e deixam de desenvolver suas diferentes linguagens. Fica evidente ainda, nessa concepção, a visão que se tem de criança. Ao entender que a criança aprende apenas a partir das atividades dirigidas e controladas pela professora, essa é vista como um vir a ser, totalmente dependente do adulto e que não é capaz de se expressar e participar das vivências por si só.

Percebe-se que a indissociabilidade do cuidar/educar é um jargão muito difundido no âmbito da legislação, dos Documentos Oficiais, das produções científicas e também na formação de professores. Porém, quando questionadas, as participantes da pesquisa apresentaram dificuldade em relatar sobre a concretude dessa indissociabilidade, por vezes, afirmando que assim o seja, mas relatando aspectos que demonstram e afirmam, de forma muito clara, que não são.

Isso mostra que a afirmação da indissociabilidade entre cuidar/educar, apesar de muito difundida sendo um jargão utilizado não apenas pelas profissionais que atuam na área, mas de conhecimento social, ainda não tinha uma definição concreta para esse grupo. Posto isso, fica evidente que esse jargão pode ser apresentado por tantas outras profissionais que atuam na creche apenas como forma de reprodução daquilo que encontram nas produções sobre a temática, não sendo compreendida sua concretude de forma integral.

Se até então a indissociabilidade era apresentada pelas profissionais da pesquisa apenas como forma de reproduzir aquilo que está posto, quando olhamos para os resultados após a participação do grupo no Curso de Extensão Universitária fica evidente que os sentidos atribuídos ao cuidar/educar foram ampliados.

Isso mostra que com essa formação as profissionais conseguiram também ampliar a visão que tinham sobre elas mesmas e sua atuação profissional. Ao ampliarem os significados que atribuíam as práticas de cuidado físico com as crianças, passaram a valorizar esses momentos, valorizando também os seus fazeres profissionais. Essa ampliação ocorreu também em relação a visão de criança. Se a criança, inicialmente, foi concebida como crua, imatura, passiva e incapaz, a partir da formação ofertada, as profissionais passaram a concebê-la como capazes e reconheceram a necessidade de proporcionar diferentes oportunidades para ela, oportunidades que a respeite e valorize sua participação.

O cuidado com o corpo, que antes da formação foi visto como assistencialista e algo pejorativo para quem o realizava, passou a ser concebido como momento privilegiado para o educar, sendo oportunidade de encontro entre educadora e criança, possibilitando as relações afetivas, pautadas no respeito e escuta.

Com a formação, reconheceram que as práticas de cuidado com o corpo não suprem apenas as necessidades físicas mas, por meio delas, as crianças vivenciam modos privilegiados de interação humanas. Compreenderam que cuidar envolve o bem-estar da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais e sociais. Apresentaram uma concepção de cuidar/educar como indissociável, entendendo que todas as práticas realizadas na creche envolvem cuidado/educação e objetivam o desenvolvimento integral da criança.

Compreenderam que na creche não são possíveis ações mecanizadas, mas que todas as ações devem ser realizadas com carinho, afetividade e empatia. Ao relatarem as mudanças na prática profissional, o grupo apresentou que passou a ter mais atenção com os fazeres voltados para o cuidado com o corpo, porém, relatam impasses no atendimento individual das crianças, nesses momentos.

Pensamos que mesmo com a ampliação dos significados sobre o cuidar/educar na creche, essas profissionais ainda encontram dificuldades estruturais para essa efetivação, considerando o número de crianças, professoras, espaços e rotina.

Embora as participantes tenham relatado que com a formação foram possíveis mudanças no âmbito da prática, essa pesquisa se debruçou em investigar os significados atribuídos pelas participantes ao cuidar/educar. Não analisamos os fazeres na prática, o que nos mostra a necessidade de pesquisas que analisem essa prática profissional, para revelar se ocorreram mudanças.

Apontamos também a necessidade de pesquisas que investiguem a prática profissional das professoras que atuam nas creches brasileiras, para conhecer como o

cuidar/educar vem se efetivando e como a organização dessa instituição vem oportunizando ou não esses fazeres com qualidade e de forma indissociável.

Ao afirmarem o cuidar/educar como indissociável e compreender que esse permeia todos os fazeres, as profissionais destacaram a necessidade de conhecimentos específicos e especializados para desenvolver essas ações, por exemplo, para limpar o nariz da criança. Antes, esses conhecimentos não eram reconhecidos e muito menos valorizados.

Mesmo as professoras que participaram da pesquisa possuindo formação inicial e formação continuada na área, questionamos: Como foram realizadas essas formações que não impactaram o grupo para o reconhecimento da necessidade dessas para a sua atuação profissional?

Bem sabemos que a formação inicial, como já revelaram outras pesquisas realizadas com esse mesmo grupo (MARTINS, 2014; MARTINS, 2017) não é suficiente, pois a formação não ocorre em um momento estanque, mas é um contínuo, ou seja, se dá ao longo da vida, considerando a inconclusão e o inacabamento do ser humano e sua vocação ontológica em *Ser Mais* (FREIRE, 1996).

Como apontam os resultados de outras pesquisas realizadas por Martins (2014; 2017) que essa formação inicial apresenta lacunas principalmente relacionadas aos saberes específicos da Educação Infantil, de modo que pouco contribui para a atuação profissional nessa Etapa Educativa, o que revela um cenário mais preocupante quando pensamos na creche. Os resultados da pesquisa realizada por Gatti (2009) apontam que essa formação inicial é realizada de forma insuficiente, principalmente na relação entre teoria e prática.

Essa insuficiência entre teoria e prática não ocorre apenas na formação inicial, mas também na formação continuada. Esse cenário demonstra a emergência de superar a formação clássica, revelando que essa não possibilita mudanças na prática, pois está em descompasso com a atividade profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Os resultados reafirmaram essa problemática no âmbito da formação de professores, principalmente de professoras de creche, pois é revelado que esse grupo nunca recebeu nenhuma formação específica para atuar com bebês e crianças bem pequenas, o que mostra porquê essas profissionais afirmavam a dissociação entre teoria e prática, afinal, qual é a teoria? Qual é a prática?

A pesquisa evidenciou que as formações destinadas para essas profissionais ainda ocorrem pautadas no tecnicismo, em que o professor é conduzido a incorporar técnicas padronizadas, não contemplando as demandas da realidade de trabalho. Nesse caso,

preocupa observar que nem a faixa etária das crianças com as quais essas profissionais trabalham é contemplada pela formação. É preocupante principalmente considerando a especificidade do trabalho com essa faixa etária, gerando o questionamento: Como podiam essas profissionais cuidar/educar bebês e crianças bem pequenas com qualidade se nunca foram cuidadas/educadas em seu percurso formativo?

Vemos diversas produções que revelam a insuficiência desse modelo formativo (IMBERNÓN, 2009; LESSARD, 2006; SANTOS; OLIVEIRA, 2015; PÉREZ GOMÉZ, 1997), no entanto, a formação que ainda é ofertada para esse grupo pelo poder público é ampla e generalizada, buscando atender de uma única vez diferentes pessoas e contextos.

Sabemos que a formação está diretamente relacionada com as concepções e fazeres dessas profissionais. As professoras afirmaram inicialmente que não havia a necessidade de formação para atuar na creche, considerando que os fazeres se aproximam aos de uma babá. Como essas profissionais podiam reconhecer a necessidade de formação e as especificidades do exercício profissional se a elas nunca foi ofertada uma formação específica para essa atuação?

Observamos desde a LDBEN (BRASIL, 1996) que o cuidar/educar é apresentado na legislação como indissociável, mas mesmo após 24 anos da promulgação dessa lei, os significados atribuídos pelas profissionais que atuam na creche ainda se distanciavam dessa indissociabilidade. A pesquisa nos apresenta indícios de que isso ocorria considerando a forma insuficiente com que essa formação era realizada.

Apresentaram também a dissociação entre a teoria e prática nos fazeres na creche. Levantamos como possibilidade que essa dissociação pode estar relacionada ao modo como essa formação vem sendo conduzida, uma vez que não possibilita a essas profissionais conhecimentos adequados para sua atuação e não faz com que reflitam sobre sua prática profissional. Essa dissociação entre teoria e prática gera também a dissociação entre o cuidar/educar, assim, esse é muito bem reproduzido no âmbito do discurso/ teoria, mas como não há teoria e prática, acaba não se efetivando.

A pesquisa revela a necessidade de novas investigações sobre como o poder público vem se responsabilizando pela formação das profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Os resultados dessa pesquisa nos fornecem indícios sobre a insuficiência e a maneira falha como isso vem ocorrendo.

Outro aspecto que observamos é que as formações ofertadas pelo poder público são realizadas de forma esporádica, ou seja, são cursos de curta duração que ocorrem, por

exemplo, por meio de uma palestra, e que não dão conta de atender a toda complexidade da prática.

A conjuntura se torna mais preocupante quando vemos que, muitas vezes, essa formação não é realizada de forma direta, mas que é ministrada a um dos profissionais da instituição e esse tem a função de reproduzir para os demais, revelando e reforçando a ausência de continuidade e a desconexão com as demandas e necessidades profissionais, sendo a formação apenas espaço de reprodução da teoria e não auxiliando na atuação profissional.

Em meio a esse cenário alarmante referente à formação de profissionais que atuam na creche, a extensão universitária, nessa pesquisa, apresentou-se como uma proposta de acolhimento e escuta dessas profissionais, além de proporcionar reflexão sobre a prática e a construção, ressignificação e ampliação dos conhecimentos e práticas.

Se as formações das quais o grupo tinha participado até então não proporcionaram a relação entre teoria e prática, o curso de extensão universitária possibilitou as professoras refletirem sobre a atuação profissional. Essa reflexão fez com que as profissionais questionassem suas práticas e pensassem novas ações, assim, passaram a pesquisar novas possibilidades. A formação desenvolvida no curso se mostrou como um processo crítico, investigativo e curioso, que possibilitou a mudança (FREIRE, 1996).

A formação a partir da extensão universitária apresentou-se como fértil para promoção da reflexão, reconstrução de possibilidades de atuação profissional e superação de práticas equivocadas permitindo que o grupo pensasse as práticas cotidianas a partir da teoria como, por exemplo, a ação de limpar o nariz da criança.

Foi possível, pois a formação estava associada a realidade de trabalho, indo na contramão da proposta formativa ofertada até então pelo poder público, considerando que os dados revelaram que essas profissionais nunca tiveram uma formação que realizou o levantamento das necessidades formativas e que mesmo que esse grupo tivesse apresentado suas necessidades formativas, estas não foram atendidas. Pedimos tanto a essas profissionais que escutem os bebês e crianças bem pequenas em suas diferentes linguagens, mas como nós formadores temos escutado essas profissionais? Mesmo essas conseguindo se expressarem de forma clara e levantando suas demandas e necessidades, não são ouvidas.

Isso pode ocorrer pautado na ideia de que qualquer pessoa (mulher) pode se responsabilizar pelos fazeres da creche, não sendo preciso formar profissionalmente esse grupo, silenciando suas necessidades e demandas. Mostra a necessidade de pesquisas que

investiguem quais são as formações ofertadas às profissionais de creche e como estas são estruturadas.

Revela que é fundamental sabermos que concepções têm embasado essas formações ou a ausência delas. A formação desenvolvida no Curso de Extensão Universitária partiu do entendimento de que essa deve ser contextualizada. Com isso, teve início com a escuta atenta e sensível das participantes da pesquisa. Por meio dessa escuta realizamos o levantamento das demandas e necessidades formativas relacionadas ao tema cuidar/educar.

Assim, ao trabalharmos com essas profissionais, por meio do Curso de Extensão Universitária, conhecimentos específicos de cuidado/educação de bebês e crianças bem pequenas, muito relacionados ao cotidiano de trabalho, considerando que antes da ação formativa nos disponibilizamos a escutá-las, foi possível que o grupo olhasse de forma mais patente para a atuação profissional, conseguindo observar e refletir sobre práticas que passavam despercebidas e que já estavam acomodadas pela usura do tempo.

Os resultados revelaram que quando a formação foi realizada em contexto e tendo como base a escuta, a especificidade e a realidade de trabalho, ocorreram mudanças e ampliação de sentidos atribuídos pelas profissionais acerca do cuidar/educar. Mesmo o cuidar/educar sendo difundido na legislação, Documentos Oficiais e pesquisas na área da Educação Infantil, compreendemos que o grupo ainda não tinha essa compreensão.

Questionamos o motivo pelo qual isso ocorria e levantamos como hipótese o fato de não ter sido ofertada à esse grupo, assim como não ocorre com outras professoras, a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a temática, a partir de uma formação contextualizada. O que permite revelar que, até então, essas profissionais não tiveram acesso a conhecimentos específicos sobre o cuidar/educar capazes de modificar ou ampliar os significados atribuídos aos fazeres com bebês e crianças bem pequenas.

Preocupa saber que tantas outras profissionais que atuam na creche têm as mesmas lacunas em sua formação e a falta de acesso aos conhecimentos produzidos sobre o cuidar/educar de bebês e de crianças bem pequenas. No âmbito da teoria muito temos avançado nas produções sobre o tema, mas como isso tem atingido a creche? Como isso tem atingido as profissionais? Como tem atingido os bebês e as crianças bem pequenas?

A produção de conhecimentos deve estar a serviço da sociedade. Tendo esse panorama e afirmando a necessidade de que os conhecimentos produzidos na academia - Universidade cheguem à sociedade, de forma relacionada as suas demandas, a Extensão Universitária ganha visibilidade e é reconhecida como espaço para o à formação de

professores, visto que essa pesquisa revelou que a formação por meio de uma ação extensionista possibilitou que as professoras modificassem e ampliassem os sentidos atribuídos ao cuidar/educar.

Mas para que isso ocorra, é necessário que a extensão seja realizada de forma consciente e intencional, pautada na disponibilidade efetiva da Universidade de ir para o chão da escola e dialogar com os professores em exercício e escutá-los de forma sensível. Para isso, é imprescindível que essas ações não tenham o caráter difusionista, mas que estejam a serviço da sociedade e gerem transformações sociais, em uma verdadeira troca para a produção de conhecimento, uma vez que a Extensão Universitária é uma forma de responsabilizar as universidades brasileiras pela produção de conhecimentos que possibilitem respostas as demandas sociais, reconhecendo a população como portadora e produtora de saberes. Assim, constitui-se como processo educativo que tem como base conhecimentos científicos e populares (DEBEUX, 2018).

Observamos que quando isso ocorre, como foi o caso dessa pesquisa, é possível que grande parte da população, com foco às profissionais de creche, tenha acesso aos conhecimentos produzidos na Universidade (DUBEUX, 2018), o que possibilita a reflexão, uma formação a partir da realidade de trabalho e a construção, ressignificação e ampliação de conhecimentos e práticas.

Ao olharmos à Extensão Universitária, sabemos que cada servidor público que atua na Universidade tem o poder de elaborar do seu modo peculiar a oferta das ações extensionistas. Sabemos também que no tripé ensino, pesquisa e extensão, a última, ocupa um lugar menos privilegiado, sendo mais valorizadas as ações voltadas à pesquisa (HUNGER et al. 2014) estando o poder universitário centrado na produção científica.

Posto isso, essa pesquisa mostra a necessidade de um novo olhar para essas ações e um novo modo de pensar a Extensão dentro das Universidades brasileiras. É preciso consciência de que “As Universidades Públicas, ao se articularem com a comunidade no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, nada mais fazem do que cumprir com suas obrigações sociais.” (HUNGER et al., 2014, p.352)

A partir dessa consciência e compromisso social, a Universidade poderá atender os anseios científicos, educacionais e sociais das comunidades, de modo a assegurar que a pesquisa e o ensino sejam compatíveis com as necessidades e interesses sociais, principalmente no âmbito da formação de professores proporcionando a esses profissionais

em formação inicial e também em exercício, a ampliação dos conhecimentos, a partir da realidade concreta.

Nessa pesquisa focamos a creche e o eixo temático cuidar/educar, considerando as lacunas que a pesquisadora identificou em outras investigações. Porém a pesquisa mostra que a Extensão Universitária, se realizada de forma consciente, intencional e comprometida com a sociedade, é promissora à formação de professores em um contexto mais amplo, englobando diferentes etapas educativas e temáticas.

Essa afirmação desconstrói a ideia de que cursos pautados em uma visão tecnicista são capazes de formar esses profissionais de forma qualitativa. A pesquisa mostra que esses já não são capazes de responder as demandas sociais, revelando a premente necessidade de rompermos com concepções pautadas na formação em massa e dissociadas do contexto, ou seja, formações mecânicas que privilegiam os meios em detrimento dos fins educacionais, separando construção teórica e atuação.

Posto isso, finalizamos esse texto na defesa de que a Extensão Universitária é uma ação privilegiada para a formação de professores, pois essa se mostra como eficiente para que os profissionais em exercício modifiquem e transformem suas concepções e práticas. Para isso, há um jeito adequado de se fazer Extensão, devendo essa fundamentar-se na escuta dos professores acerca de suas dificuldades e demandas e possibilitar com que reflitam de forma conjunta e colaborativa sobre teorias e práticas, compreendendo que a formação se faz em contexto e que esses profissionais são sujeitos historicamente situados. Mostra-se ainda como necessária e efetiva a parceria entre universidade e rede pública de ensino, por meio dessa ação, proporcionando a esses profissionais uma formação de qualidade, que cuide/eduque esses profissionais e que impacte a docência.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. de. A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Diversité REcherches et terrains**, 2015, n°7.

ALVES-BEZERRA, W. CEPÊDA, V.A. A Extensão Universitária na UFSCar – Um Histórico. In: BRASIL. Pró-Reitoria de Extensão. **UFSCar Parceira: Programas de extensão para a cooperação com a sociedade**. São Carlos: PROEX, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos do Estudo de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRADE, R. M. M.; MOROSINI, M. C.; LOPES, D. O. A Extensão Universitária na perspectiva da universidade do encontro. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 117-131, set./dez. 2019.

ANDRADE, S. R. de; RUOFF, A. B.; PICCOLI, T. SCHMITT, M. D.; FERREIRA, A.; XAVIER, A. C. A. O estudo de caso como método de pesquisa em enfermagem: uma revisão integrativa. **Texto Contexto Enferm**, 2017. p. 1-12.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. s/d.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, 136 p.

ANPED. NOTA DA ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). **Ofício**. 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>> Acesso em 05 de agosto de 2020.

ANPED. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 7, p. 8996, jan./fev./mar./abr. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_09_espaco_aberto_anped.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

AQUINO, L. M. M. L. L. de. Desafios para a efetivação do direito à Educação para a primeira infância. In: VASQUES, C. K; SCHLICKMANN, M. S.; CAMPOS, R. **Educação e infância: Múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 149-167.

AQUINO, L; VASCONCELLOS, V. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, p. 165-186

ARAÚJO, S. B.; J. OLIVEIRA-FORMOSINHO. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias das**

infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 351-369.

ASSIS, M. S. S. de. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A.; BORGHI, R. F. (orgs). **Educação: políticas e práticas.** São Carlos: Suprema. 2007. p. 62-63.

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde,** São Paulo: 2011. p. 438-442.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação
BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. ; CRUZ, S. H. V. ; OLIVEIRA, Z. M. R. . O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **DEBATES EM EDUCAÇÃO,** v. 8, p. 11-28, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008. 281p.

BERTOLINI, C.; CRUZ, I. B. Um ambiente para explorar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os fazeres na Educação Infantil.** 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telma Moutinho Baptista. Porto Editora: 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988,** promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. Casa Civil. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. Senado Federal. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Brasília, Congresso Nacional, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. 103 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2. 85 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3. 269 p.

_____. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, Congresso Nacional, 7 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CEB/ CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

_____. Universidade Federal de São Carlos. RESOLUÇÃO CoEx nº 03/2016. **Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos**. 2016

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE/ CP: 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018b.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: CNE, 2018c.

BUITONI, D. S. De volta ao Quintal Mágico: A educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Âgora, 2006. 275 p.

CAIRUGA, R. B; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais. In: _____. (Orgs.). **Bebês nas escola: Observação, sensibilidades e experiências essenciais**. 2ª. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 9-13.

CAMPOS, M. C. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr 2011.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 4º. Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1991, p. 49-63.

CARVALHO, M. C. de. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os fazeres na Educação Infantil**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, M. C. de.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os fazeres na Educação Infantil**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASÉRIO, V. M. R.; FANTIN, F. C. B.; ANTONIO JUNIOR, W. Formação continuada no contexto da secretaria municipal da educação de Bauru. In: ANTONIO JUNIOR, W.; ARAÚJO, J. P. de. (orgs.). **Conexões sobre didática e formação de professores: discussões para a atualidade**. 1ª. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 99-110.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-50.

CERISARA, A. B. Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21. jul./ dez. 1999.

CORRÊA, B. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª. Ed. – São Paulo: Xamã, 2007. p. 13- 30.

CORRÊA-SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P. Extensão Universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, Janeiro/ Junho, 2017.

COSTA, D. P. L. P da. Trabalho Docente Com Crianças De Zero A Três Anos: Concepções E Desafios. Dissertação (**Mestrado em Educação**). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, A. L. S. Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos: (des)encontros com a educação popular. Tese (**Doutorado em Educação**). Universidade Federal de São Carlos, 2018.

CUSTÓDIO, Keila Beatriz Fernandes. Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana. 2014.

192f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual Paulista, Unesp, Presidente Prudente, 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Prefácio: Convite à dança. In: VECCHI, V. (Org). **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do atelier na primeira infância**. Tradução Thais Helena Bonini. 1ª. Ed. São Paulo: Phorte, 2017.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação UFPel. Pelotas, maio/agosto, 2013. p. 57-67.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v.10, n.2. p. 1-12, 2000.

DOURADO, M. Prólogo. In: RINALDI, C. (org). **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

DUBEUX, A. Extensão universitária no Brasil: Democratizando o saber da universidade na perspectiva do desenvolvimento territorial. **Sinergias – diálogos educativos para transformação social**. Janeiro, 2018, n. 6.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz, parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 153-174.

FALK, J. “Lóczy” e sua história. In: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin editores, 2011, p.15-37.

FALK, J. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: FALK, K. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010a. p. 25-39

FALK, J. Cuidados pessoais e prevenção. In: FALK, K. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010b. p. 16-24.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. 135 p.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Formação de Professores e suas histórias de vida. In: LOPES, A. A. L. V.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, P. S. (orgs.). **Formação de Professores em Diferentes Espaços e Contextos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011. p. 163-181.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto editora, 2009b. p. 329-344.

FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de**

professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto editora, 2009a. p. 201-220.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas **Revista Brasileira de Educação**, vol. 21, núm. 65, abril-junio, 2016, pp. 505-524.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 5-11.

FOCHI, P. S. Prefácio – À margem. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 7-12.

FOCHI, P. S.; DRECHSLER, C. F. B. ; FOESTEN, P. ; CAVALHEIRO, C. . A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **OLH@RES - REVISTA ELETRÔNICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIFESP**, v. 5, p. 35, 2017.

FORMOSINHO, J. Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. (orgs.). **Luzes e Sombras da Formação Contínua: Entre a conformação e a transformação**. Coleção Educação e Formação, edições pedagogo, 2014. p. 81-98.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Formação Contínua de Professores em Portugal, Culturas de Colaboração e Gestão Integrada do Currículo. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. (orgs.). **Luzes e Sombras da Formação Contínua: Entre a conformação e a transformação**. Coleção Educação e Formação, edições pedagogo, 2014.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014. p. 865-887.

FORTUNATTI, A. **A Educação Infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

FREIRE, A. Formação de Educadores em serviço: Construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S.; LEITE, M. (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. 9. Edição – Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativas: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. Educação Infantil: Da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GALINDO, C.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002. 150-169.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. 2ª. Edição: Porto Editora, 1999. 271 p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humana**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77. (Série Pesquisas em Educação; 10).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS; JEAN-FRANÇOIS; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria de uma pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2ª. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11-19.

GOMES, R. A. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 67-80.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin editores, 2011, p.53-62.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ª. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: Novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

KIEHN, M. H. K. A. A educação infantil no currículo de formação de professores no Brasil. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 61-75, Dezembro, 1999.

KOCHHANN, A. Formação de professores na extensão universitária: Uma análise das perspectivas e limites. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

KRAMER, S. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KUHLMANN JR, M.. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 51-66.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-55.

LIMA, F. H. de. **Um método de transcrições e análise de vídeos: A evolução de uma estratégia**. s/d. Acesso: <http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/UM-MÉTODO-DE-TRANSCRIÇÕES-E-ANÁLISE-DE-VÍDEOS-A-EVOLUÇÃO-DE-UMA-ESTRATÉGIA.pdf>. Data de acesso: 01/07/2019.

LINO, D. O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. 3ª. edição: Porto Editora, 2007. p. 93-122.

LINS, C. C. O Hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar. 2014. 127 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas públicas de formação continuada. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto editora, 2009. 287-302.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARIGO, A. F. C.; BRAGA, F. M. **Em busca do conhecimento em educação: Fundamentos do trabalho acadêmico-científico**. São Carlos, EDUFSCar, 2015.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A Construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org). **Educar na creche: uma prática construída com e para bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9-22.

MARTINS, A. O. Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação in Lócus. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

MARTINS, A. O. Saberes da creche: Um olhar sobre os processos formativos e identidade profissional das professoras de uma CEMEI de São Carlos, SP”. 2014. **Iniciação Científica** com financiamento FAPESP. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MARTINS, M. N. F. M. Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. (**Dissertação de mestrado**). Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; MARTINS FILHO, L. J. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revista de Educação – PUC Campinas**, v. 21, n. 2, 2016.

MATTOS, S. J. N. Cuidar e educar na cidade de São Paulo. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

MELLO, S. A. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 9-30.

MONTEAGUDO, B. C. S. O papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (Orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 49-66.

MOTA, M. R. A. A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES E UM PONTO DE ANCORAGEM. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos**, 2019.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107-114.

NASCIMENTO, A.; FIGUEIREDO, F.; GIOVANNINA, P.; VAGENS, P.; KRAMER, S. Educar e Cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 54-65.

- NASCIMENTO, L. P. do. **Elaboração de Projetos de Pesquisa: Monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica.** São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012, 149p.
- NONO, M. A. **Professores Iniciantes: O papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** 3º. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.
- ÒDENA, P. Apresentação. In: FALK, K. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil.** Trad. Guillermo Blanco Ordaz. 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010a. p. 12-13.
- OLIVEIRA, A. A. R. de; LEITE FILHO, C. A. O.; RODRIGUES, C. M C. O Processo de Construção de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: **Anais do XXXI Encontro da ANPAD,** Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014a.
- OLIVEIRA, R. M.; MIZUKAMI, M. G. N. “Na escola se aprende de tudo...”. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 229- 255.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p.
- OLIVEIRA, Z. R. de; MARANHÃO, D.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** 2ª. ed. São Paulo: Biruta, 2014.b
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 87-111.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-35.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008.

OSTETTO, L. Planejamento e prática pedagógica na Educação Infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidade. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

OSTETTO, L. Ser professor de educação infantil entre busca além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINTO, S. Z. (org.). **Formação de Educadores: Dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 155-167.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-18.

PAULA, L. C de.; MELLO, R. R. de. Paulo Freire e a educação contínua dos educadores e seus formadores. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EDUFScar, 2012. p. 129-164.

PEREIRA, F. H. Campo de experiência e a BNCC: Um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020.

PEREIRA, M. C. O tempo dos bebês na Educação Infantil. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 7-12.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, volume III, Set. 1997.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-am Enfermagem**, 2005.

POWELL, A. B.; FRANSCISCO, J. M.; MAHER, C. A. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para Investigar o Desenvolvimento das Ideias Matemáticas e do Raciocínio de Estudantes. Trad. Antonio Olimpio Junior. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 17, n. 21, maio 2004.

RABELO, A. O.. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 57-87, Abr. 2010.

REIS, G. L.; SOUZA, L. F. F.; BARROSO, M. F. S.; PEREIRA, E. B.; NEPOMUCENO, E. G.; AMARAL, G. F. A relevância da integração entre universidade e escolas: um estudo de caso de atividades extensionistas em robótica educacional voltadas para rede pública de ensino. **Interfaces – Rev. de Extensão**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 52-76, jul./ dez. 2014.

REIS, P. G. R. dos; FARIA, C. B. M. de; GALVÃO, C.; RAPOSO, A. S. M. S. F. S. Ligação escola-universidade: uma experiência de colaboração promotora do desenvolvimento profissional dos professores. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. dos; AKKARI, A.; GOMES, A. A. **Formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 60-79.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M. da; SEHNEM, G. D. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out./dez. 2008.

RIBEIRO JUNIOR, D.; SOUZA, E. S.; SOUSA, F. R.; TEIXEIRA, I. M. C.; OLIVEIRA, M. W.. Educar-se em grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, Jul/ Dez, p.165-181, 2013.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-248.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002.p. 75-80.

ROSA, C. D.; LOPES, E. S. Aventuras de viver, conviver e aprender com crianças. In: OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formações de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 49-68.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 51, novembro, 1984. p. 73-79.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. In: **Pátio Educação Infantil**, ano 1 n. 1, Abr/ Jul 2003.

SANTOS, F. S. S. dos; OLIVEIRA, A. P. F. M. de. Formação continuada de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: ANTONIO JUNIOR, W.; ARAÚJO, J. P. de. (orgs.). **Conexões sobre didática e formação de professores: discussões para a atualidade**. 1ª. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 83-98.

SANTOS, H. T. dos. A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagens da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto editora, 2009. p. 303-328.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCUDELER, A. P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (Orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 119-142.

SELTITIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU. 1987.

SILVA, I. C. L. Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil. **Anais da 37ª. Reunião da ANPEd**, 2015, UFSC, Florianópolis.

SILVA, J. R. O bebê como sujeito ativo na creche. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25-48.

SILVA, N. M. V. da; SANTOS, C. V. M. dos; RHODES, C. A. A. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 513-528, 2014.

SILVA, R. C. Os professores, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Prg). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª. ed. – Campinas, SP. Autores associados; Araraquara, Sp: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005, p. 25-44.

SLONSKI, G. T.; ROCHA, A. L. F da; MAESTRELLI, S. R. P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo, omnisciência, 2017.87p.

SOMMERHALDER, A. **A Educação e o Cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010. 240 p.

SOMMERHALDER, A. Educar/ Cuidar na Educação Infantil: construir a indissociabilidade dos fazeres docente. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

SOMMERHALDER, A.; MARTINS, A. O. Tecendo fios sobre cuidar/educar na Educação Infantil: Relações humanas e participação das crianças em contextos e cotidianos das prática. In: COLAUTTI, C.; MESSA, V. P. **Reflexões pedagógicas para a Educação Infantil do Município de São Carlos – SP**. Prefeitura Municipal de São Carlos/ Secretaria Municipal de Educação. São Carlos: FPMSC, 2018. p. 97-107.

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formações de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 33-48.

- SOUZA, ANA L. L. A História da Extensão Universitária. Campinas: Ed. Alínea, 2010.
- SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (Orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.211-248.
- STRECK, D. R. . Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista de Educação Pública** (UFMT) , v. 18, p. 165-177, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.
- TARDOS, A. A mão da educadora. In: FALK, K. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010. p. 70-79.
- TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas**. In: KRAMER, S. (org). Profissionais da Educação Infantil: Gestão e formação. São Paulo, Ática, 2005, p. 66-86.
- TRAD, L. A. B.. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atalhas, 1987.
- VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campina, SP: Papirus, 2009.
- VOLTARELLI, M. A. Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de São Carlos, 2013, 246 p.
- WINTWEHALTER, D. F. As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil? **Dissertação de Mestrado**. UFSM – Santa Maria, 2015.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZANATTA, F.; CORREA, A. N. Qual o espaço do bebê na escola de educação infantil? In: MELLO, D. T.; CACIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. **Formação para a docência na Educação Infantil: Pedagogias, políticas e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 291-314.
- ZANINI, J. Q. S.; LEITE, R. W. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formações de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 69-93.

ZEICHNER, KEN. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3º. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.115-138.

ZITKOSKI, J.J. Ser Mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 369-371.

7 APÊNDICES

APÊNDICE I

APROVAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
São Carlos, Capital da Tecnologia
Secretaria Municipal de Educação
Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP
Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227- E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 21 de março de 2018

Ilmo Sr.
Orlando Mengatti Filho
Secretário Municipal de Educação

A Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos analisou o projeto de pesquisa da aluna pós-graduanda **Andressa de Oliveira Martins**, da Universidade Federal de São Carlos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado: Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas em um Projeto de Extensão Universitária, sob a orientação da professora Dr^a Aline Sommerhalder.

O trabalho tem por objetivo avaliar as contribuições que um projeto de Extensão Universitária pode trazer aos profissionais que atuam na educação infantil, referente ao sentido que tem sobre o ato de cuidar/educar.

A metodologia da pesquisa consistirá:

- Oferecer uma Formação na Modalidade Extensão Universitária, nos horários de HTPC, quinzenalmente, com duração de 6 meses;
- Serão feitas entrevistas com as educadoras, com as devidas autorizações e procedimentos;
- Serão aplicados questionários para identificar a formação e as demandas formativas da turma.

Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento para possíveis atuações e apontamentos, a Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos considerou procedente o pedido de autorização do projeto de pesquisa desde que haja as devidas autorizações dos participantes, os dados de pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos, não sendo permitida o uso de imagem dos alunos, professores e equipe escolar. Ressaltamos que a gestão de cada Unidade Escolar possui autonomia para tomada de decisão sobre a participação ou não da pesquisa.

Pede-se, por gentileza, que a pesquisadora planeje previamente os dias e horários da coleta de dados de modo a não comprometer a rotina diária da escola e também se comprometa a trazer uma devolutiva no final do trabalho realizado a esta Secretaria. A pesquisa só poderá iniciar após o parecer positivo do comitê de ética da instituição.

Atenciosamente,



Profª Cilmaria Aparecida Sena de Ruy
Diretora de Departamento Pedagógico - SME / São Carlos

Cilmaria Aparecida Sena de Ruy
Diretora do Departamento
Pedagógico
RG 16.220.276.2



De acordo:

Orlando Mengatti Filho
Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE II

APROVAÇÃO DA PESQUISA PELA GESTÃO DA CEMEI



Prefeitura Municipal de
São Carlos

AUTORIZAÇÃO CEMEI BRUNO PANHOCA

Eu, ADRIANA APARECIDA ROCHA, RG. 21.383.312, diretora da CEMEI Bruno Panhoca, autorizo ANDRESSA DE OLIVEIRA MARTINS, RG. 46.624.278-X, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos a desenvolver a pesquisa intitulada: "Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas em um Projeto de Extensão Universitária" sob orientação da professora Dra. Aline Sommerhalder. Estou ciente de que esse estudo consistirá em pesquisa qualitativa, e que os dados serão levantados por meio de questionários e grupos focais realizados juntos as professoras da CEMEI Bruno Panhoca que serão participantes de um Projeto de Extensão Universitária proposto pela pesquisadora. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar se e como, um Projeto de Extensão Universitária, pode contribuir para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar, sendo objetivos específicos levantar e descrever compreensões e saberes de profissionais de Educação Infantil sobre as práticas de cuidar/educar; Planejar e desenvolver um Projeto de Extensão Universitária, tendo como eixo temático cuidar/educar bebês e crianças pequenas; Desenvolver atividades, no Projeto de Extensão, que intentam promover a ampliação ou ressignificação do sentido atribuído por profissionais de educação infantil sobre o cuidar/educar; Discutir os sentidos atribuídos por profissionais da Educação Infantil acerca do cuidar/educar; Identificar e compreender os sentidos atribuídos por essas profissionais ao cuidar/educar na Educação Infantil foram ampliados e/ou ressignificados a partir da Atividade de Extensão.

São Carlos, 18 de Outubro de 2017.

Adriana Aparecida Rocha
Adriana Ap. Rocha
RG: 21.383.312
Diretora de Escola

APÊNDICE III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Você está sendo convidada para participar da pesquisa em nível de doutorado intitulada **“Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas em um Projeto de Extensão Universitária”** de autoria de **Andressa de Oliveira Martins**, sob orientação da Professora Doutora Aline Sommerhalder, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.
2. Você foi selecionada por ser professora do Centro Municipal de Educação Infantil Bruno Panhoca. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo para você no presente ou no futuro.
3. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar se e como, um Projeto de Extensão Universitária, pode contribuir para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.
4. Para o levantamento dos dados utilizaremos questionário, sessões de grupo focal e filmagem das intervenções realizadas no Projeto de Extensão Universitária. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá na participação no Projeto de Extensão Universitária, preenchimento do questionário e participação nas sessões de grupo focal, por meio da interação com as demais colaboradoras da pesquisa para discutir e comentar o objeto de estudo, contribuindo também com a descrição de práticas pedagógicas realizadas em sua sala de aula e ações do cotidiano da escola.

5. Você terá que despende um tempo para participar do Projeto de Extensão Universitária e grupos focais, bem como para preencher o questionário, mas vale enfatizar que não há respostas certas ou erradas e a pesquisadora poderá sempre auxiliar quando houver dúvidas. Para evitar qualquer alteração significativa na rotina, o Projeto de Extensão Universitária, as sessões de grupo focal e o preenchimento do questionário ocorrerão no Centro Municipal de Educação Infantil em que você trabalha.
6. Embora as atividades propostas e a etapa de coleta de dados sejam realizadas da forma mais amena possível poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (tensão nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais você terá que expor sua vida profissional e pessoal.
7. Em relação aos benefícios desta pesquisa, pode-se dizer que a mesma poderá contribuir com a formação das participantes, ocasionando trocas de saberes com as demais profissionais, novas leituras, reflexões e experiências. As participantes contribuirão com reflexões que poderão subsidiar a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, e contará com a devolutiva da pesquisadora dos resultados obtidos, por meio do envio, em um arquivo digital, do trabalho até o mês de março de 2021.
8. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.
9. A participação na pesquisa não implicará em ônus financeiro para você.
10. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Andressa de Oliveira Martins
formacaocuidareducar@gmail.com
(16) 99286-8888

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura da participante

APÊNDICE IV
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FOMADORAS

1. Você está sendo convidada para participar da pesquisa em nível de doutorado intitulada **“Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas em um Projeto de Extensão Universitária”** de autoria de **Andressa de Oliveira Martins**, sob orientação da Professora Doutora Aline Sommerhalder, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.
2. Sua participação consiste na oferta da oficina **“Musicalização na Educação Infantil”**, que contempla o Módulo I **“Educar Ludicamente”** do Projeto de Extensão Universitária **“Formação e Fazeres na Educação Infantil o cuidar/educar na creche”**. A oficina será ofertada para as professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Bruno Panhoca. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo para você no presente ou no futuro.
3. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar se e como, um Projeto de Extensão Universitária, pode contribuir para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.
5. Você terá que despende um tempo para ofertar a oficina no Projeto de Extensão Universitária.
6. Embora as atividades propostas e a oficina sejam realizadas da forma mais amena possível poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e possíveis desconfortos.
7. Em relação aos benefícios desta pesquisa, pode-se dizer que a mesma poderá contribuir com a formação das participantes, ocasionando trocas de saberes com as demais profissionais, novas leituras, reflexões e experiências. As participantes contribuirão com reflexões que poderão subsidiar a formação continuada de professoras que atuam com bebês

e crianças bem pequenas, e contará com a devolutiva da pesquisadora dos resultados obtidos, por meio do envio, em um arquivo digital, do trabalho até o mês de março de 2021.

8. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.

9. A participação na pesquisa não implicará em ônus financeiro para você.

10. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Andressa de Oliveira Martins
formacaocuidareducar@gmail.com
(16) 99286-8888

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura da participante

APÊNDICE V

APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas em um Projeto de Extensão Universitária

Pesquisador: Andressa de Oliveira Martins

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81169017.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.495.190

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa será produzida em um Projeto de Extensão Universitária ofertado pela pesquisadora sobre o cuidar/educar na Educação Infantil. A presente atividade formativa será destinada a profissionais que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (crianças de 0-3 anos) de um município do interior do Estado de São Paulo. Para tanto, foi elaborada uma problemática, organizada em forma de questão: Se e como, um Projeto de Extensão Universitária, pode contribuir para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar? A pesquisa tem como objetivo geral analisar se e como, um Projeto de Extensão Universitária, pode contribuir para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar. A partir de temas centrais como formação de professores, Educação Infantil e Cuidar/Educar, construiremos o caminho teórico da pesquisa. Como opção metodológica adotaremos a pesquisa qualitativa, estudo de caso e pesquisa ação. Para coleta de dados utilizaremos como instrumentos questionários, grupos focais e filmagens das intervenções, com transcrições posteriores. A análise dos dados será realizada a partir da análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se e como, um Projeto de Extensão Universitária, pode contribuir para a formação de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.495.190

profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (tensão nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais, as participantes terão que expor sua vida profissional e pessoal. Benefícios: contribuir com a formação das participantes, ocasionando trocas de saberes com as demais profissionais, novas leituras, reflexões e experiências. As participantes contribuirão com reflexões que poderão subsidiar a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, e contará com a devolutiva da pesquisadora dos resultados obtidos, por meio do envio, em um arquivo digital, do trabalho até o mês de março de 202.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências emitidas foram atendidas pelos pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente: folha de rosto, projeto de pesquisa, autorização do campo de coleta de dados e TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_683854.pdf	24/01/2018 10:37:48		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	justificativa_financiamento.pdf	24/01/2018 10:37:08	Andressa de Oliveira Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEO.docx	07/12/2017 08:26:41	Andressa de Oliveira Martins	Aceito
Outros	cronograma_atividades.doc	07/12/2017 08:26:08	Andressa de Oliveira Martins	Aceito
Outros	roteiro_grupofocal.docx	07/12/2017	Andressa de	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (18)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.495.190

Outros	roteiro_grupofocal.docx	08:24:30	Oliveira Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_versaofinal.doc	07/12/2017 08:23:44	Andressa de Oliveira Martins	Aceito
Outros	autotizacao.pdf	07/12/2017 08:20:56	Andressa de Oliveira Martins	Aceito
Folha de Rosto	Folha_plataforma.pdf	07/12/2017 08:14:46	Andressa de Oliveira Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 14 de Fevereiro de 2018

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9883 E-mail: oephumanos@ufscar.br

APÊNDICE VI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas em um Projeto de Extensão Universitária

Nível: Doutorado

Pesquisadora: Andressa de Oliveira Martins

Orientadora: Aline Sommerhalder

Nome da Participante da Pesquisa:

Escolha seu nome fictício para a pesquisa:

Fale-me um pouco sobre você:

1 - Sexo: Feminino () Masculino ()

2- Idade:

3- Casado (a): Sim () Não ()

4- Tem filhos: Sim () Não () Se sim, quantos? _____ Qual a idade? _____

Fale-me um pouco sobre sua formação:

1 – 1º Grau/ Ensino Fundamental:

a- Rede Pública () Rede Particular ()

b- Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____

2- 2º Grau/ Ensino Médio

a- Rede Pública () Rede Particular ()

b- Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____

3- Curso Técnico

a- Curso Técnico Completo/ Incompleto: Sim () Não ()

Se sim, Qual? _____

b- Habilitação específica para o magistério de 2º grau: Sim () Não ()

Habilitação específica para o CEFAM: Sim () Não ()

Se sim:

c- Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

d- Completo/ Ano de conclusão: _____

4- Formação Superior

a- Curso Normal superior: Sim () Não ()

Graduação em Pedagogia: Sim () Não ()

Se sim:

b- Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

c- Completo/ Ano de conclusão: _____ Em curso/ Ano de Ingresso: _____

e- Possui algum outro curso superior: Sim () Não ()

Se sim:

f- Curso: _____

Habilitação: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

4.1- Realizou complementação pedagógica ou outras habilitações após a graduação?

Curso: _____ Habilitação: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Curso: _____ Habilitação: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

4.2 – Possui Pós-Graduação – lato sensu (Especialização): Sim () Não ()

Se sim:

Curso: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Curso: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

4.3- Possui Pós-Graduação – Stricto sensu (Mestrado) : Sim () Não ()

Se sim:

Área: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

4.4- Possui Doutorado: Sim () Não ()

Se sim:

Área: _____

Rede Pública () Rede Particular () Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

6- Experiência profissionalExperiência Profissional na **Área Educacional**

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou: _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou: _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou: _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou: _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou: _____

Experiência Profissional em **outras áreas**

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

APÊNDICE VII
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

Título da Pesquisa: Cuidar/Educar na Educação Infantil: a formação das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas em um Projeto de Extensão Universitária

Nível: Doutorado

Pesquisadora: Andressa de Oliveira Martins

Orientadora: Aline Sommerhalder

**SESSÕES DE GRUPO FOCAL INICIAIS PARA LEVANTAMENTO DE TEMAS
PARA INTERVENÇÃO E COMPREENSÕES ACERCA DO CUIDAR/EDUCAR:**

Sessão 1 –

- Como vocês compreendem o cuidar na Educação Infantil?
- Como vocês compreendem o educar na Educação Infantil?
- O que você compreende por educar/cuidar?
- Que conhecimentos vocês gostariam de aprofundar sobre essa temática?

Sessão 2 –

- Fale um pouco como ocorrem as práticas de cuidado com as crianças no seu dia-a-dia. Dê exemplos.
- Fale um pouco como ocorrem as práticas de educar crianças no seu dia-a-dia. Dê exemplos.
- Fale um pouco como ocorrem o cuidar/educar crianças pequenas em seu dia-a-dia. Dê exemplos.
- Pensando na formação voltada para essa temática, o que vocês gostariam que fosse trabalhado e de que forma?

Sessão 3 –

- Vocês encontram, em seu dia-a-dia, dilemas/ dificuldades relacionadas ao cuidar? Comente
- Vocês encontram, em seu dia-a-dia, dilemas/ dificuldades relacionadas ao educar? Comente
- Para você, há práticas de cuidar/educar de qualidade? Quais seriam?
- Pensando na sua prática profissional, quais as necessidades formativas sobre essa temática?

Sessão 4 –**Atividade em grupo – Leitura e reflexão sobre excertos de um texto.****Grupo 1**

SOMMERHALDER, A. Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, A. (Org). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

O objetivo do cuidado dispensado à criança não é apenas fazer com que ela seja saudável, mas permitir que o seu desenvolvimento máximo ocorra (WINNICOTT, 1997). Isso significa que, na perspectiva de Winnicott, é por meio do cuidar, realizado de modo satisfatório com o atendimento das necessidades da criança, que o desenvolvimento emocional acontece de forma saudável. As necessidades que buscam ser satisfeitas não são apenas aquelas de manutenção do funcionamento corporal e conservação da vida, mas também experiências propiciadas pelas relações com os adultos ou outras crianças e nas mediações realizadas por essas pessoas quando da apresentação e inserção da criança na realidade e nas culturas. (SOMMERHALDER, 2010, p. 31).

Grupo 2

SOMMERHALDER, A. Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, A. (Org). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

Compreendemos que o ato de educar/cuidar das crianças na Educação Infantil, compreendido como experiência cultural e práxis humanizadora, é um ato único, sem dicotomização ou hierarquização em sua prática. É ainda uma experiência que deve ser promovida pela(o) professora(or), intencionando suas ações nos diferentes espaços e tempos do cotidiano de seus fazeres, de modo a não fragmentar essa atividade em duas ações separadas, uma exercida pela(o) professora(or) (comumente o educar) e outra exercida por auxiliares (comumente o cuidar). Entendemos ainda que educar não se restringe ao ato de ensinar, este muitas vezes alicerçado em bases técnicas de ensino ou métodos pedagógicos universais. Distante disso, está postulado na esfera da relação humana com um caráter artesanal, pois é uma ação humana e contempla o reconhecimento da individualidade constitucional de cada criança. (SOMMERHALDER, 2010, p. 28).

Grupo 3

SOMMERHALDER, A. Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, A. (Org). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

Educar/cuidar é também uma experiência relacional entre adultos e crianças, experiência esta marcada pelas subjetividades de cada uma dessas pessoas. Nessa relação intersubjetiva, todos e todas ensinam e aprendem, sendo que a(o) professora(or) tem um papel fundamental nesse processo educativo de cada criança. (SOMMERHALDER, 2010, p. 28).

Grupo 4

SOMMERHALDER, A. Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, A. (Org). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

Cuidar encontra-se sustentado no laço afetivo, nas relações intersubjetivas, no vínculo afetivo, na segurança mútua, no respeito, na sensibilidade, no acolhimento e na escuta das necessidades, enfim, na ideia de a criança poder entregar-se e ficar sob a responsabilidade de alguém. Cuidar é também se responsabilizar, respondendo às necessidades, à preocupação e à confiabilidade daquele que é dependente, uma vez que a dependência é real, como no caso dos bebês e crianças muito pequenas. (SOMMERHALDER, 2015, p. 31).

Grupo 5

SOMMERHALDER, A. Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, A. (Org). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. Ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

“Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da Educação Infantil, as professoras se encarregam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo)” (TIRIBA, 2005, p. 69). Essa autora esclarece ainda que o desprestígio sempre se acentua sobre o cuidar, dada a relação feita deste com a emoção, de valor humano inferior em comparação à razão. (SOMMERHALDR, 2010, p. 17).

Grupo focal – Roteiro:

- A partir desse excerto e das experiências enquanto professoras de crianças de 0-3 anos, como o grupo compreende o cuidar/educar na Educação Infantil? Comentem.

SESSÕES DE GRUPO FOCAL FINAIS, APÓS A INTERVENÇÃO:

Sessão 1 –

- A partir das Atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão contribuíram para a sua formação para atuar na Educação Infantil? Explique.
- Tendo como referência os conhecimentos que você possuía antes de iniciar a Atividade de Extensão, ocorreram mudanças nesses? Comente.

Sessão 2 –

- A partir das Atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão, como você compreende o cuidar na Educação Infantil?
- A partir das Atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão, como ocorre em sua prática o cuidar de crianças pequenas?
- A partir das Atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão como você compreende o educar na Educação Infantil?
- A partir das Atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão, como ocorre em sua prática o educar crianças pequenas?

Sessão 3 –

- Para você, o que seria o cuidar/educar?
- Para você, há práticas de cuidar/ educar de qualidade? Explique.

APÊNDICE VIII**CRONOGRAMA GERAL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
“FORMAÇÃO E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR/EDUCAR
NA CRECHE”**

ATIVIDADE	DATA
Sessão de grupo focal 1	09/04/2018
Sessão de grupo focal 2	16/04/2018
Sessão de grupo focal 3	15/05/2018
Planejamento das formações	Maio, Junho e Julho/ 2018
Apresentação de cronograma e sessão de grupo focal 4	07/08/2018
Atividades formativas	Agosto/ 2018 - Abril/ 2019
Sessão de grupo focal 5	08/04/2019
Sessão de grupo focal 6	15/05/2019
Sessão de grupo focal 7	13/05/2019

APÊNDICE IX

**CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS DO PROJETO DE
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “FORMAÇÃO E FAZERES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O CUIDAR/EDUCAR NA CRECHE”**

DATAS	ATIVIDADES
1º encontro Dia 13/08/2018	<p>MÓDULO I: EDUCAR LUDICAMENTE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</p> <p>Profa. Ms. Rita Cândido Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - Araraquara, além de especialização em "Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais" -Unesp e " Escola de Gestores-Ufscar". Tem experiência na área da gestão, coordenação pedagógica e contação de histórias em escolas públicas municipais de São Carlos. Atualmente é professora no curso de Pós-Graduação/ UNICEP-São Carlos e Campos Elíseos.</p>
2º encontro: Dia 20/08/2018	<p>MÓDULO I: EDUCAR LUDICAMENTE MUSICALIZAÇÃO</p> <p>Profa. Ms. Laís Figueroa Ivo Mestra em Educação e graduada em Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora de musicalização em escolas de Educação Infantil e como musicista, participando de grupos musicais e espetáculos de teatro. Têm atuado nas áreas da Educação e da Educação Musical, nos temas: formação inicial e continuada do educador musical, ensino de instrumentos na educação musical, práticas musicais coletivas e flauta doce na educação musical.</p>
2º. encontro: Dia 27/08/2018	<p>MÓDULO II: EDUCAR PARA A SAÚDE DA CRIANÇA DE 0-3 ANOS</p> <p>PRIMEIROS SOCORROS</p> <p>Ms. Jaqueline Zonta Graduada em Bacharelado de Enfermagem pelo Centro Universitário Central Paulista - UNICEP (2009). Possui Pós-graduação em Enfermagem em Terapia Intensiva Neonatal pela instituição Fundação Herminio Ometto - UNIARARAS (2014). Mestrado em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de São Carlos (2018). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa Saúde e Família da UFSCar e atua como Enfermeira Neonatologista Assistencial na Unidade de Cuidados Intensivos</p>

	<p>Neonatal - Hospital UNIMED de São Carlos. Com experiências nas áreas de Enfermagem e Terapia Intensiva Neonatal e Pediátrica.</p> <p>Profa. Dra. Aline Cristiane Cavicchioli Okido</p> <p>Possui graduação em Bacharelado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo/ EERP/USP (2002), mestrado em Enfermagem em Saúde Pública pela EERP/USP (2005), especialização em Enfermagem em Oncologia pela EERP/USP (2006), título de especialista em Enfermagem Pediátrica pela Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras (2009) e doutorado em Ciências da Saúde - Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública pela EERP/USP (2013). Possui experiência profissional enquanto enfermeira do setor de internação de Pediatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto- USP. Atuou como enfermeira do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da EERP-USP (2004- 2016) . Líder do Grupo de Pesquisa Crianças com Necessidades Especiais de Saúde e Família da UFSCar e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Enfermagem no Cuidado à Criança e ao Adolescente (GPECCA) da EERP/USP. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar e professora credenciada do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem da UFSCar. Coordenadora da Comissão Permanente de Titulação da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras. Tem experiência na área de Saúde da criança e do adolescente, atuando nos seguintes temas: criança com necessidades especiais de saúde, família, crescimento/ desenvolvimento infantil e imunização.</p>
<p>4º. encontro: 03/09/2018</p>	<p>MÓDULO II: EDUCAR PARA A SAÚDE DA CRIANÇA DE 0-3 ANOS SHANTALA</p> <p>Mirella Ferrazzoli Pegatin</p> <p>Fisioterapeuta, com ênfase na saúde da mulher e da criança.</p>
<p>5º. encontro: 10/09/2018</p>	<p>MÓDULO II: EDUCAR PARA A SAÚDE DA CRIANÇA DE 0-3 ANOS PRIMEIROS SOCORROS</p> <p>Ms. Jaqueline Zonta</p> <p>Graduada em Bacharelado de Enfermagem pelo Centro Universitário Central Paulista - UNICEP (2009). Possui Pós-graduação em Enfermagem em Terapia Intensiva Neonatal pela instituição Fundação Herminio Ometto - UNIARARAS (2014). Mestrado em Ciências da</p>

	<p>Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de São Carlos (2018). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa Saúde e Família da UFSCar e atua como Enfermeira Neonatologista Assistencial na Unidade de Cuidados Intensivos Neonatal - Hospital UNIMED de São Carlos. Com experiências nas áreas de Enfermagem e Terapia Intensiva Neonatal e Pediátrica.</p> <p>Profa. Dra. Aline Cristiane Cavicchioli Okido</p> <p>Possui graduação em Bacharelado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo/ EERP/USP (2002), mestrado em Enfermagem em Saúde Pública pela EERP/USP (2005), especialização em Enfermagem em Oncologia pela EERP/USP (2006), título de especialista em Enfermagem Pediátrica pela Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras (2009) e doutorado em Ciências da Saúde - Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública pela EERP/USP (2013). Possui experiência profissional enquanto enfermeira do setor de internação de Pediatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto- USP. Atuou como enfermeira do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da EERP-USP (2004- 2016) . Líder do Grupo de Pesquisa Crianças com Necessidades Especiais de Saúde e Família da UFSCar e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Enfermagem no Cuidado à Criança e ao Adolescente (GPECCA) da EERP/USP. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar e professora credenciada do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem da UFSCar. Coordenadora da Comissão Permanente de Titulação da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras. Tem experiência na área de Saúde da criança e do adolescente, atuando nos seguintes temas: criança com necessidades especiais de saúde, família, crescimento/ desenvolvimento infantil e imunização.</p>
<p>6º. encontro: 03/09/2018</p>	<p>MÓDULO II: EDUCAR PARA A SAÚDE DA CRIANÇA DE 0-3 ANOS SHANTALA</p> <p>Mirella Ferrazzoli Pegatin</p> <p>Fisioterapeuta, com ênfase na saúde da mulher e da criança.</p>
<p>7º. encontro: 17/09/2018</p>	<p>MÓDULO II: EDUCAR PARA A SAÚDE DA CRIANÇA DE 0-3 ANOS EQUILÍBRIO DA CRIANÇA</p> <p>Mirella Ferrazzoli Pegatin</p> <p>Fisioterapeuta, com ênfase na saúde da mulher e da criança.</p>

<p>8º. encontro 22/10/2018</p>	<p>MÓDULO III: EDUCAR CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>Profa. Ms. Rosemeire Geromini Alonso</p> <p>Professora Substituta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES -Campus Vitória). Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena (2009) e mestrado em Educação Especial (2016) ambos cursos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) . É aluna do curso de especialização "Psicopedagogia Clínica" pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Possui as seguintes especializações: "Educação Especial" (Centro Universitário Claretiano), "Educação Infantil e a Escola de Nove Anos: pesquisas e gestão do cotidiano escolar" (UFSCar) e "Ética, Valores e Saúde na Escola" (USP).</p>
<p>9º. Encontro 01/04/2019</p>	<p>ENCERRAMENTO</p> <p>ABORDAGEM PIKLER E O CUIDADO/EDUCAÇÃO</p> <p>Profa. Ms. Ayodele Floriano Silva</p> <p>Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2018) e Medicina Veterinária pela Universidade Estadual de Londrina (2007). É especialista em Biologia Aplicada à Saúde (2008) com Mestrado em Ciência pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (2011). Trabalhou (2011 a 2018) no Instituto Fazenda da Toca na Escola de Educação Infantil da Toca. Atualmente é professora de Educação Infantil na rede particular e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR.</p>