

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO**

**COMPREENSÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS
PROFESSORAS DAS TURMAS DE INFANTIL 4 E 5 DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR**

ANTONIO LUCIVAN COLPANI JUNIOR

Francisco Beltrão - PR
2023

ANTONIO LUCIVAN COLPANI JUNIOR

**COMPREENSÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS
PROFESSORAS DAS TURMAS DE INFANTIL 4 E 5 DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Francisco Beltrão - PR
2023

Colpani Junior, Antonio Lucivan
COMPREENSÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS PROFESSORAS DAS
TURMAS DE INFANTIL 4 E 5 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO
BELTRÃO/PR / Antonio Lucivan Colpani Junior; orientadora
Roseli de Fátima Rech Pilonetto. -- Francisco Beltrão, 2023.
192 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2023.

1. Cuidado e Educação. 2. Educação Infantil. 3. Infância. 4.
Formação de professores. I. Rech Pilonetto, Roseli de Fátima,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
ANTONIO LUCIVAN COLPANI JUNIOR

TÍTULO DO TRABALHO: COMPREENSÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS PROFESSORAS ATUANTES NAS TURMAS DE INFANTIL 4 E 5 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRAO/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Roseli de Fátima Rech Pilonetto (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Caroline Machado Cortelini Conceição

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Luiz Cesar Teixeira dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Gisele Brandelero Camargo

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Francisco Beltrão, 27 de abril de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Crimair Guedes, que, sendo mãe solo, passou por muitos desafios e dedicou boa parte da vida em oferecer esperança e oportunidade para seus filhos.

Agradeço aos meus amigos, que sempre torceram por mim e me ajudaram nas empreitadas da vida acadêmica, auxiliando nos momentos difíceis, oferecendo um riso nos momentos de tristeza e a irreverência nos momentos de tensão.

Agradeço, em especial, ao meu irmão do coração Matheus Serpa, que desde seu nascimento compartilha os caminhos da vida comigo, sendo uma das pessoas mais importantes e fundamentais para que este trabalho tenha existido.

Agradeço às minhas duas irmãs, Camila e Debora, que nos desafios da vida nunca deixaram de oferecer apoio e companheirismo.

Agradeço às minhas amigas Vanderléia Schlickmann de Araujo, Natiele T. Mellek, Gisele Fernanda Tiburski Bido e Paola Nahuana Grazzi Torres, por terem trilhado o caminho da pós-graduação junto comigo, ajudando a enfrentar e vencer vários desafios que emergiram durante o processo.

Agradeço à minha sogra e também professora Dr^a. Najla da Silva Mehanna, por todo apoio e suporte para o ingresso no programa de pós-graduação.

Agradeço ao meu sogro Wilian Carlos Mormul, que mesmo de longe sempre incentivou o meu caminho acadêmico.

Agradeço à minha cunhada, Arielle Mehanna Mormul, que colaborou muito com este trabalho.

Agradeço a Secretaria de Educação e Cultura do município de Francisco Beltrão, principalmente à Natielli Silva, que sempre facilitou muito o processo desta pesquisa.

Agradeço à todas as 31 professoras que aceitaram participar desta pesquisa, colaborando para a reflexão sobre a situação da Educação Infantil no município de Francisco Beltrão/PR.

Agradeço aos agentes universitários e professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão, em especial ao curso de Pedagogia, que, em meio à muitas dificuldades, promovem um trabalho excelente de formação de professores, e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço aos professores e estudantes do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias – GPECI, espaço no qual pude discutir e rediscutir diversas questões acadêmicas durante o mestrado e que é extremamente importante para a pesquisa com crianças pequenas e bem pequenas.

Agradeço, em especial, à professora Dr^a. Roseli de Fátima Rech Pilonetto, a quem devo muito por ter tornado este sonho possível. Sua dedicação e comprometimento com crianças pequenas e com a educação infantil encanta e instiga as pessoas ao seu redor. Agradeço de todo o coração por ter tornado este caminho possível, sendo uma das figuras mais importantes na minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu filho de quatro patas Tônico, que no frio inverno de uma pandemia e na necessidade de aulas remotas, esquentou o meu colo e o meu coração.

Agradeço à minha amada companheira Adrielle Mehanna Mormul, que esteve comigo em todos os momentos deste árduo trabalho,

apoiando, incentivando e colaborando com suas ideias. Passamos por muitos momentos difíceis durante esta jornada, mas seu carinho e amor sempre foram cintilantes.

Agradeço, por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte da constituição de quem sou hoje. Os caminhos da vida, muitas vezes misteriosos, são os responsáveis pelas escolhas que fazemos. Se este trabalho existe, é porquê muitos encontros e desencontros aconteceram, e por isso hoje estou aqui.

*Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.*

-Bráulio Bessa

Resumo

COLPANI JUNIOR, Antonio Lucivan. **Compreensões de Cuidado e Educação das Professoras das Turmas de Infantil 04 e 05 das Escolas Municipais de Francisco Beltrão/PR.** 2023. 000f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa “Cultura, processos educativos e formação de professores”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/Paraná e objetiva evidenciar as compreensões de cuidado e educação das professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) atuantes nas escolas municipais da Rede Pública de Educação do município de Francisco Beltrão/PR. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, as turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), também conhecidas como Pré-escola, pertencem a Educação Infantil. Em Francisco Beltrão/PR, essas turmas estão localizadas nas escolas municipais, espaços que atendem a etapa do Ensino Fundamental I, 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano. Nesse sentido, nossa questão de pesquisa é: “quais as compreensões de cuidado e educação das professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR?”. Outras questões perpassam essa questão central, quais sejam: As discussões historicamente localizadas na Educação Infantil também atingem os professores de educação infantil que estão na instituição de Ensino Fundamental?; Há articulação entre cuidado e educação na prática das docentes dessas instituições?; Há uma política de formação municipal que articule esses conceitos?. Para elucidar as compreensões de cuidado e educação das professoras, realizamos, em um primeiro momento, levantamento bibliográfico de dissertações acerca da discussão sobre a temática entre os anos de 2010 e 2020. Em um segundo momento, analisamos como os Projetos Político-pedagógicos -PPP das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR discutem a temática cuidado e educação. Em seguida, aplicamos um questionário com as professoras das turmas supracitadas e realizamos entrevista estruturada com 02 (duas) professoras da rede, sendo uma com mais de 10 anos de experiência na área e outra com menos de 03 anos.

Com base em Azevedo (2013), Kulhmann Jr (2010), Montenegro (2003), Tiriba (2005) entre outros, aliados à uma perspectiva fenomenológica de análise dos dados buscamos compreender na essência dos discursos as compreensões das professoras sobre o tema. A partir do estudo dos dados percebemos que as professoras definem Cuidado a partir de 03 temas elencados neste trabalho, já Educação é definida a partir de 04 temáticas. A pluralidade de temas se deu a partir das diferentes relações das professoras com os temas, seja por meio da forma como ele foi abordado na sua formação inicial ou na sua formação continuada. Por fim, os temas não são isolados, pois possuem relação entre si, evidenciando os conceitos de cuidado e educação enquanto um binômio presente e existente na prática pedagógica diária das professoras.

Palavras-chave: Cuidado e Educação; Educação Infantil; Infância; Formação de professores.

Abstract

COLPANI JUNIOR, Antonio Lucivan. **Understandings of Care and Education of Infantil 04 and 05's teachers of the municipal schools in Francisco Beltrão/PR 2023.** 000f. Dissertation (Master) – Post-Graduate Program in Education - Master, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

This study is related to the Culture, educational processes and teacher training research line of the Post-graduate Program in Education - Master in Education of the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão/Paraná campus, and aims to show the understandings of care and education of teachers of Infantil 04 (four) and 05 (five) classes of the Public Education Network in Francisco Beltrão/ PR. According to the Law of Directives and Bases of National Education - nº 8384/96, the Infantil 04 (four) and 05 (five) classes, also called preschool, are belonging to the Child Education stage of education. In Francisco Beltrão/ PR, these classes are located in municipal schools that belong to the Primary I level, 1st (first) to 5th (fifth) grade. In this regard, our research question is: what are the understandings of care and education of the Infantil 04 (four) and 05 (five)'s teachers of the municipal schools in Francisco Beltrão/ PR?". Other questions permeate the main question: Are the discussion, historically situated in the Child Education also being made by the teachers of Child Education in spaces of Elementary School?; Are there an articulation between care and education in the teaching practice of the teachers of those institutions?; Are there a municipal training policy which is able to articulate those concepts?. In order to clarify the understanding of care and education of the teachers, we first conducted bibliographic research on the discussion of the topic between 2010 and 2020. In a second step, we analyzed how the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the municipal schools in Francisco Beltrão/ PR address the topic of care and education. Subsequently, we applied a questionnaire with the teachers of the classes aforementioned and conducted a structured interview with 02 (two) teachers, one of whom had more than 10 (ten) years of experience in the field and the other less than 03 (three) years. Based in Azevedo (2013), Kulhlman Jr (2010), Montenegro (2003), Tiriba (2005) among others, allied to a phenomenological perspective of data analysis, we sought to understand

in the essence of the speeches the teachers' understandings about the theme from the study of the data we noticed that the teachers define Care from 03 themes listed in this work, while Education is defined from 04. The plurality of themes is due to the teachers' different relationships with the theme, whether through the way they approached it during their initial or continuing education. Finally, the themes are not isolated, because they are related to each other, highlighting the concepts of care and education as a binomial present and existing in the teachers' daily teaching practice.

Keywords: Care and Education; Child Education; Childhood; Teacher Training.

Resumen

COLPANI JUNIOR, Antonio Lucivan. **Compresiones de Cuidado y Educación de las Profesoras de las Clases de Infantil 04 y 05 de las Escuelas Municipales de Francisco Beltrão/PR.** 2023. 000f. Disertación (Master) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Master, Universidad Estadual del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabajo está vinculado a la línea de investigación Cultura, procesos educativos y formación de profesores, del Programa de Pós-graduação em Educação – Master em Educação de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/Paraná y objetiva resaltar las compresiones de cuidado y educación de las profesoras de las clases de Infantil 04 (cuatro) y 05 (cinco) actuantes en las escuelas municipales de la Rede Pública de Educação del municipio de Francisco Beltrão/PR. Conforme previsto en la Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB nº 9394/96, las clases de Infantil 04 (cuatro) y 05 (cinco), también conocidas como Pré-escuela, son pertenecientes a la etapa de la Educación Infantil. En Francisco Beltrão/PR, esas clases están ubicadas en las escuelas municipales, espacios que atienden la etapa de la Enseñanza Fundamental I, 1º (primero) a lo 5º (quinto) año. En ese sentido, nuestra cuestión de investigación es: “cuales las compresiones de cuidado y educación de las profesoras de las clases de Infantil 04 (cuatro) y 05 (cinco) de las escuelas municipales de Francisco Beltrão/PR?”. Otras cuestiones permean esa cuestión central: “Las discusiones históricamente localizadas en la Educación Infantil también atingen los profesores de la educación infantil que están en la institución de Enseñanza Fundamental?”; “Hay articulación entre cuidado y educación en la práctica de las profesoras de esas instituciones?”; “Hay una política de formación municipal que articule esos conceptos?”. Para elucidar as compresiones de cuidado y educación de las profesoras, realizamos, em un primer momento, levantamiento bibliográfico sobre de la discusión de la temática entre los años de 2010 y 2020. En un segundo momento, analizamos como los Proyectos Político-pedagógicos -PPP de las escuelas municipales de Francisco Beltrão/PR discuten la temática cuidado y educación. En seguida, aplicamos un cuestionario con las profesoras de las turmas supra citadas y realizamos una entrevista con 02

02 (dos) profesoras de la red, siendo una con más de 10 años de experiencia en el área y otra con menos de 03 años. Con base em Azevedo (2013), Kulhmann Jr (2010), Montenegro (2003), Tiriba (2005) entre otros, aliados à una perspectiva fenomenológica de analice de los datos buscamos comprender en la esencia de los discursos las comprensiones de las profesoras sobre el tema. A partir del estudio de los datos percibimos que las profesoras definen Cuidado a partir de 03 temas listados en este trabajo, ya Educación es definida a partir de 04. La pluralidad de temas se dio a partir de las diferentes relaciones de las profesoras con los temas, sea por medio de la forma como ele fue abordado en su formación inicial o en su formación continuada. Por fin, los temas no están aislados, pues tienen relación entre sí, evidenciando los conceptos de cuidado y educación en cuanto un binomio presente y existente en la práctica pedagógica diaria de las profesoras.

Palabras-clave: Cuidado y Educación; Educación Infantil; Infancia; Formación de profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dissertações sobre Cuidar e Educar - 2010-2020.....	31
Quadro 02 - Dissertações sobre Cuidado e Educação - 2010-2020.....	31
Quadro 03 - Dissertações sobre Cuidar e Educar filtradas por título - 2010-2020.....	32
Quadro 04 - Dissertações sobre Cuidado e Educação refinados por título - 2010-2020.....	32
Quadro 05 - Instrumentos de coleta de dados.....	68
Quadro 06 - Dados para análise.....	72
Quadro 07 - Área do Concurso Público para Atuação	81
Quadro 08 - Categorização das respostas sobre “Cuidado”	87
Quadro 09 - Temas das respostas sobre “Cuidado”	106
Quadro 10 - Tema das respostas sobre “Educação”	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Dissertações por ano 2010-2020	33
Gráfico 02 - Data de nascimento das professoras.....	73
Gráfico 03 - Estado Civil das professoras.....	74
Gráfico 04 - Número de filhos.....	75
Gráfico 05 – Formação.....	76
Gráfico 06 - Pós-graduação/especialização.....	77
Gráfico 07 - Tempo de experiência como professora.....	78
Gráfico 08 - Tempo de experiência como professora na Educação Infantil	79
Gráfico 09 - Ano de inserção na Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão/PR	80
Gráfico 10 - Formação Continuada.....	125
Gráfico 11 - Última participação em formação com abordagem do tema “cuidado e educação”	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Consciência Fonológica 1	140
Figura 02 - Número de crianças por professor (EI – CMEI)	161
Figura 03 - Consciência Fonológica 2.....	189
Figura 04 - Consciência Fonológica 3.....	190
Figura 05 - Consciência Fonológica 4.....	191

APÊNDICES

Apêndice 01 – Questionários.....	184
Apêndice 02 – Entrevistas.....	189
Apêndice 03 - Objetivos da consciência fonológica nos PPPs das Escolas Municipais de Francisco Beltrão/PR.....	190

LISTA DE ABREVIACÕES

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEI – Centro de Educação Infantil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

FACIBEL – Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

NEDDIJ – Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – CONHECENDO O CAMPO DE ESTUDO: concepções históricas e epistemológicas do cuidado e da educação e da formação de professores para a educação infantil	30
1.1 Análise de dissertações e reflexões a partir dos estudiosos da Educação Infantil: as produções bibliográficas de 2010 a 2020.....	30
1.2 As instituições de atendimento às crianças pequenas e a LDB 9394/96: um olhar histórico.....	37
1.3 Os professores e a Educação Infantil: a relação histórica entre cuidado e educação	44
CAPÍTULO II - O CAMINHO METODOLÓGICO.....	64
2.1 A opção paradigmática, os sujeitos, os instrumentos de pesquisa e a triangulação de dados.....	64
2.2 Dos desafios da jornada científica.....	71
2.3 Perfil e formação das professoras atuantes nas turmas de infantil 4 e 5 anos.....	72
CAPÍTULO III – CUIDADO E EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	84
CAPÍTULO IV - A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DAS TURMAS DE INFANTIL 4 E 5 DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO/PR: O QUE DIZEM OS	

DADOS.....	105
4.1 A relação entre as compreensões de cuidado e educação das professoras de Infantil 4 e 5 das Escolas Municipais	106
4.2 Cuidado e educação: das entrevistas e a triangulação de dados	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
APÊNDICES.....	185

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produzido a partir das experiências vividas como pedagogo e das memórias de criança construídas na relação com o cuidado e educação no processo de ensino-aprendizagem. Em 2003, quando estudava na pré-escola, sentávamos em mesas com mais 03 (três) coleguinhas. Compartilhávamos das experiências, das conversas, dos problemas e das resoluções do dia a dia na escola. Na interação entre criança-criança nos desenvolvíamos e o cotidiano escolar se tornava mais leve.

Nem todos eram desconhecidos para mim na época. Inclusive eu estudava com um grande amigo de infância, dividíamos a mesma mesa e atividades. Como toda criança, gostávamos de conversar, porém para a professora aquilo não era tão benéfico. Logo, ao invés da mesa compartilhada, colocaram-me em uma mesa gigante, fria, alta, que não me deixava encostar os pés no chão. E o pior: só havia espaço para uma pessoa. A professora disse que eu estava sentado ali porquê conversava demais e não fazia amizade com outras crianças além daquela que eu já conhecia. Mas como eu fazia amizade com uma carteira fria, grande e sentado sozinho?

Lembro-me que na época, sentia muita frustração e raiva por toda aquela situação. Ninguém avisou que as conversas deveriam ser distribuídas, diminuídas e que eu era obrigado a fazer novas amizades.

Naquele momento me conformei com a situação. Entretanto, a partir do ingresso na graduação em Pedagogia e dos estudos e reflexões acerca do cuidado e educação, a situação que tanto marcou minha infância

se apresentou como um problema: quais as relações de cuidado e educação que foram ou deixaram de ser produzidas naquele momento? E é a partir de reflexões como essa que o presente trabalho se origina.

Ingressei, após a graduação, como bolsista no Projeto de extensão Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão, no qual trabalhei com muitas crianças e, em sua maioria, estavam em situação de vulnerabilidade social. Elas chegavam ao atendimento pedagógico apresentando dificuldades na aprendizagem, classificadas, mormente, como falta de atenção.

Com o tempo, num contexto no qual as crianças da Pré-escola encontram-se no espaço da escola de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, algumas dúvidas, sobretudo quanto à relação Cuidar e Educar, emergiram, tais como: Por que a pré-escola (ou turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) anos), legalmente pertencente à Educação Infantil, no município de Francisco Beltrão, se encontra no espaço das Escolas Municipais de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano? Qual a compreensão das professoras sobre cuidado e educação?

Discussões acerca da temática “cuidado e educação” tomaram nova dimensão após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 - LDB (BRASIL, 1996), na qual as creches e as pré-escolas são consideradas como partes da Educação Infantil e esta da Educação Básica. Essas discussões giram, principalmente, em torno do papel do cuidado na educação e no desenvolvimento de crianças pequenas. Debate-se o cuidado na educação institucional para além de uma perspectiva reducionista, de modo que as ações dos professores são norteadas por

princípios que visam o desenvolvimento integral e saudável da criança; logo, mesmo no ato de dar banho ou acolher emocionalmente uma criança, as ações de cuidar e educar estão ligadas (AZEVEDO, 2013). Ao ensinar cuidados de higiene pessoal é possível, por exemplo, trabalhar questões voltadas à saúde e à educação sexual; pensando em fatores protetivos, está-se cuidando das crianças e educando-as.

As instituições responsáveis pela educação formal, lugares nos quais as crianças passam a maior parte do seu dia, não são redentores da vida humana, mas instituições da sociedade que influenciam e são influenciadas por esta, assim como as famílias, os grupos de bairros, centros religiosos e demais segmentos. Nesses meios, as precariedades estruturais de saúde, segurança, mobilidade, acesso, permanência e capacitação, são vislumbradas. Logo, as crianças continuam vivenciando as consequências de uma sociedade contraditória e produtora de violências, sendo imprescindível a difusão do que se chama de cultura de cuidado, bem como da intrínseca relação entre cuidado e educação.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as creches e pré-escolas integram a Educação Infantil, responsáveis por atender crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade. Após sua promulgação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) inseriu formalmente, a organização do trabalho pedagógico, a articulação entre o binômio Cuidar e Educar e promoveu debates entre professores e pesquisadores da área sobre esses elementos.

No município de Francisco Beltrão, Estado do Paraná, as turmas de Infantil 04 (quatro) e Infantil 05 (cinco)¹, conhecidas como a pré-escola, estão localizadas na estrutura física e pedagógica das escolas de Ensino Fundamental I, ou seja, uma parte da Educação Infantil está deslocada para um lugar no qual, majoritariamente, discute-se metodologias de ensino e organização do trabalho pedagógico e docente com crianças que estão no Ensino Fundamental I. A preocupação acerca da temática se dá a partir de reflexões sobre a importância da compreensão das necessidades e das potencialidades das crianças. Para tanto, se faz necessário uma boa organização do espaço e do planejamento pedagógico, visando o desenvolvimento das desses sujeitos².

Diante disso, questionamos sobre a compreensão de cuidado e educação presente no ensino ofertado às crianças que fazem parte da Educação Infantil nessas instituições. Será que as discussões

¹Conforme previsto no Art. 30 da LDB 9394/96, a Educação Infantil se divide em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). A Base Nacional Comum Curricular (2017) utiliza como nomenclatura “crianças pequenas” para se referir às crianças de 4 e 5 anos. Nesta pesquisa, utilizaremos a terminologia “Infantil 4 e Infantil 5”, adotada nas instituições do município investigado.

²Vale destacar que esse período foi escolhido porque as crianças passam a ter matrícula obrigatória na educação básica a partir dos quatro anos de idade, conforme a Lei n. 12.796/13 que estabelece a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Essa norma ajusta a Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB à Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender essa obrigatoriedade, as redes municipais e estaduais de ensino tiveram que se adequar a essa demanda até 2016. Não consta na lei, em qual espaço físico deve ser organizado o atendimento das turmas de Infantil 4 e 5, cabendo ao município organizar essa logística. Em Francisco Beltrão, as escolas municipais que atendem as turmas de Ensino Fundamental I, também atendem as turmas de crianças de 4 e 5 anos, pertencentes à Educação Infantil.

historicamente localizadas na Educação Infantil também atingem os professores que estão na instituição de Ensino Fundamental? Há, de fato, articulação entre cuidado e educação nessas instituições? Qual a compreensão dos professores da Educação Infantil, localizada nas escolas de Ensino Fundamental, sobre o binômio cuidado e educação? Há uma política de formação municipal que busque articular esses conceitos? As escolas possuem estrutura física e pedagógica para atender essas crianças?

A partir disso, investigamos a temática que envolve o cuidado e a educação, essencialmente sobre como este binômio se apresenta no contexto das pré-escolas localizadas nas escolas municipais de Francisco Beltrão/PR. Outrossim, faz-se necessário compreender qual a visão dos professores sobre a temática cuidado e educação.

Neste escrito, propomos conhecer as compreensões de cuidado e educação das professoras atuantes nas turmas de Infantil 04 (quatro) e Infantil 05 (cinco), das instituições públicas de Francisco Beltrão/PR, investigando as relações dessas compreensões com a formação e a prática pedagógica.

Para atingir tal objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as compreensões de cuidado e educação nas dissertações produzidas sobre o tema entre os anos de 2010 e 2020, relacionando-as com os autores da área;

- Conhecer o quadro de professores atuantes nas turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) da rede pública de Francisco Beltrão entre

2010 e 2020, destacando a formação, tempo de experiência profissional e as ações de formação continuada;

- Identificar as compreensões de cuidado e educação das professoras atuantes nas turmas de Infantil 04 (quatro) e Infantil 05 (cinco), relacionando-as com as encontradas nos Projetos político-pedagógicos das instituições públicas de Francisco Beltrão/PR.

Para a produção dos dados desta pesquisa, nos apoiamos no paradigma da Fenomenologia, que se preocupa em evidenciar as lógicas existentes na gênese dos fenômenos e os sentidos atribuídos a eles (REZENDE, 1990). Assim, a fenomenologia nos ajuda, juntamente com ferramentas como questionários e entrevistas, a evidenciar as compreensões de cuidado e educação das professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco).

A partir desses elementos estruturamos a presente dissertação com 04 (quatro) capítulos. No primeiro, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas em dissertações de mestrado na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, para compreender o movimento das pesquisas sobre a temática entre os anos de 2010 e 2020. Definimos este recorte temporal, pois o mesmo ocorre posterior a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, as quais afirmam que a Educação Infantil deve garantir o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica de “responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009, p. 02). Além disso, contribui para a aproximação com o objeto de estudo, destacando o movimento atual de pesquisa sobre este.

O segundo capítulo trata das escolhas metodológicas, evidenciando os sujeitos, os instrumentos, as concepções e o método de análise de dados.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta o caminho metodológico desta pesquisa e discute as compreensões de cuidado e educação nos 21 Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR, as quais atendem crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos.

Por fim, o quarto capítulo analisa os dados levantados durante a pesquisa, por meio dos questionários, entrevistas e PPPs, e relaciona com as discussões anteriores, evidenciando o perfil e as compreensões de cuidado e educação das professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR. Neste capítulo verificamos as compreensões das professoras que atuaram nas referidas turmas no ano de 2022 e as localizamos nos temas evidenciados a partir dos questionários. Alguns elementos também se sobressaíram durante as discussões, principalmente aqueles relativos à participação da família no processo educativo das crianças e a necessidade de uma formação sólida e específica para os professores de Educação Infantil das escolas municipais.

CAPÍTULO I

CONHECENDO O CAMPO DE ESTUDO:

concepções históricas e epistemológicas do cuidado e da educação e da formação de professores para a educação infantil

Neste capítulo produzimos um diálogo entre as produções bibliográficas acerca da temática “cuidado e educação” realizadas na última década em dissertações de mestrado com os estudos da Educação Infantil (EI). Apresentamos a constituição da EI durante os séculos XIX e XX, a formação de professores que trabalham com crianças pequenas e a relação histórica entre cuidado e educação. Assim, na medida em que seguimos com a discussão, também identificamos pontos convergentes e divergentes entre os autores.

1.1 Análise de dissertações e reflexões a partir dos estudiosos da Educação Infantil: as produções bibliográficas de 2010 a 2020

Nesta etapa do trabalho, abordamos os estudos produzidos em dissertações de mestrado entre 2010 e 2020, sobre a temática “cuidado e educação”, localizados no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – (BDTD), identificando as discussões sobre a temática.

O tema “Cuidado e educação” tem sido amplamente discutidos na área da Educação Infantil, especialmente no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) e da publicação do Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI) (1998), como constatamos nos trabalhos de Tiriba (2005), Montenegro (2001), Guimarães (2011) e outros. O assunto entra em evidência principalmente por colocar na pauta dos debates da Educação Infantil pela primeira vez, os parâmetros oficiais sobre os conceitos de Cuidar e Educar.

Nossa pesquisa toma como base a indissociabilidade dos conceitos de Cuidar e Educar. Pois aos discuti-los, fala-se em ações pedagógicas que incluem ambos os aspectos, e, portanto, são partes fundamentais para garantir o desenvolvimento das crianças no âmbito escolar.

Neste primeiro capítulo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o movimento histórico da produção na temática cuidado e educação entre os anos de 2010 e 2020, período pós Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Para tanto, a ferramenta base de investigação foi a plataforma digital Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³, na qual, na busca, filtramos os termos desejados e selecionamos as dissertações, conforme ilustram os quadros abaixo:

³ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Quadro 01 - Dissertações sobre Cuidar e Educar - 2010-2020

Refinamento de busca	
Palavras-chave	Cuidar e Educar
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Educação Infantil
Área do Conhecimento	Ciências Humanas: Educação
Ano	2010-2020
Documentos encontrados	12

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Em seguida, a busca ocorreu pelas palavras-chave “cuidado e educação” e obtivemos as seguintes informações:

Quadro 02 - Dissertações sobre Cuidado e Educação - 2010-2020

Refinamento de busca	
Palavras-chave	Cuidado e educação
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Educação Infantil
Área do Conhecimento	Ciências Humanas: Educação
Ano	2010-2020
Documentos encontrados	13

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

De acordo com os quadros, nas pesquisas que envolvem “Cuidar e Educar”, tivemos 12 (doze) resultados. Já as pesquisas acerca do “cuidado e educação”, 13 (treze) resultados foram encontrados. Ao ler os trabalhos percebemos que todas as produções do primeiro levantamento estavam também na segunda, ou seja, havia apenas 01 (um) trabalho a mais.

A partir desta constatação, realizamos nova busca, utilizando a filtragem por títulos e mantendo os refinamentos de palavras-chave:

Quadro 03 - Dissertações sobre Cuidar e Educar filtradas por título - 2010-2020

Refinamento de busca	
Palavras-chave	Cuidar e Educar
Filtro de busca	Por título
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Educação Infantil
Ano	2010-2020
Documentos encontrados	6

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 04 - Dissertações sobre Cuidado e Educação refinados por título - 2010-2020

Refinamento de busca	
Palavras-chave	Cuidado e educação
Filtro de busca	Por título
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Educação Infantil
Ano	2010-2020
Documentos encontrados	10

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

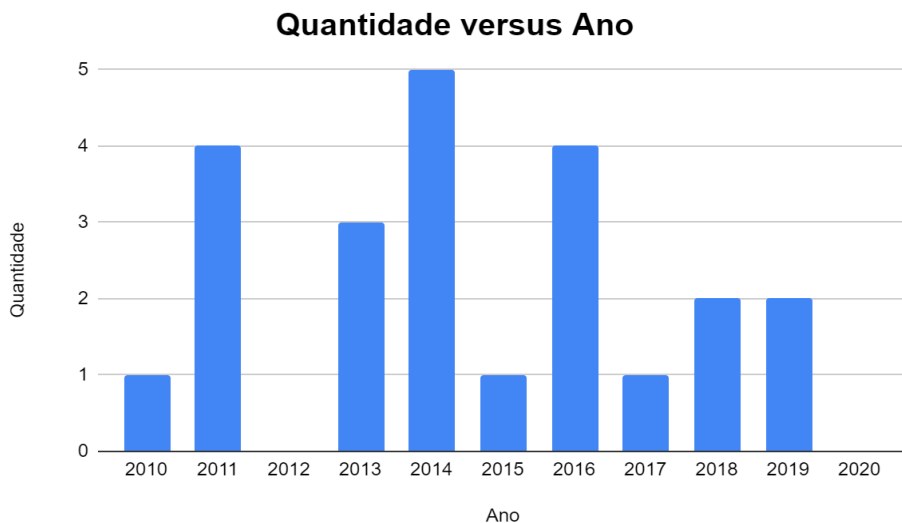
Nessas filtragens, os resultados apontam maior diferença entre as produções. Enquanto as buscas por “Cuidar e Educar” resultaram em 06 (seis) dissertações, as relacionadas ao “cuidado e educação” totalizaram

10 (dez) dissertações. Dessas 10 (dez), 04 (quatro) também são verificadas na primeira busca.

Juntando os 04 (quatro) quadros apresentados, tem-se um total de 23 (vinte e três) trabalhos de dissertação de mestrado encontrados no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações envolvendo as temáticas “Cuidar e Educar” e “cuidado e educação”.

O gráfico a seguir mostra as diferenças de produções entre os anos e evidencia que em 2012 e em 2020 não houve a produção de dissertações vinculadas à plataforma. Em contrapartida, em 2011, 2014, 2016, houve um aumento no número de produções.

Gráfico 01 - Dissertações por ano 2010-2020:



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A partir da leitura dos resumos, identificamos 07 (sete) dissertações que se aproximam do foco do presente trabalho: identificar a compreensão de cuidado e educação de professoras de crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos da Educação Infantil. Os trabalhos selecionados são:

1- “O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas” (CORDEIRO, 2011) - UFSCar, estudo que objetiva elucidar a compreensão e o significado do cuidar e do educar por educadoras da Educação Infantil;

2- “Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?” (VOLTARELLI, 2013) - UFSCar, que discute os saberes docentes para a atuação em creches, entre eles a importância do cuidar e educar;

3- “Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas” (SOUZA, 2013) - UFPB, a qual disserta sobre a prática docente e as visões sobre o cuidado e educação;

4- “O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar” (LINS, 2014) - USP, analisa como se estruturam as relações de entre cuidar e educar na Educação Infantil;

5- “Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco” (RODRIGUES, 2019) - UFS, trabalha questões acerca da constituição das ações de cuidado e educação entre docente e bebês;

6- “Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos” (BEZERRA, 2019) - UFG, trabalho que investiga as características que compõem a

rotina de crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos, no qual nos interessa particularmente a articulação entre o cuidar e educar;

7- “Cuidar e Educar da primeira infância: Tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009) (SANTANA, 2011) - PUC-SP, analisa as produções acadêmicas paulistas entre 1997 e 2009 acerca do cuidar e educar.

Destacamos que os trabalhos de Bezerra (2019), Rodrigues (2019), Souza (2013) e Voltarelli (2019) estão direcionados a crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos; o trabalho de Santana (2011) analisa produções acadêmicas; os trabalhos de Lins (2014) e Cordeiro (2011) tem foco no docente. Com isso, no período investigado, não foram produzidos trabalhos sobre cuidado e educação com crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos. Para a presente pesquisa esses dados se tornam relevantes, uma vez que no município de Francisco Beltrão, PR, as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos, das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), localizadas legalmente na Educação Infantil, não estão no espaço dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), mas nas escolas de Ensino Fundamental (EF). Ou seja, temos um debate histórico sobre cuidado e educação envolvendo crianças pequenas nos espaços de Educação Infantil, mas não temos um acúmulo recente dessa discussão no trabalho com crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos que se encontram nos espaços da escola de EF.

Para compreendermos como acontece e como é vista a relação entre cuidado e educação nos dias atuais, faz-se necessário compreender como esses conceitos se desenvolveram na história da Educação Infantil do Brasil e entender o processo histórico que constituiu a educação de

crianças pequenas e os impactos da LDB 9394/96 na atuação dos professores da EI.

1.2 As instituições de atendimento às crianças pequenas e a LDB 9394/96: um olhar histórico

O atendimento específico à criança pequena em instituições brasileiras surge após o advento da Revolução Industrial, principalmente no período da segunda metade do século XIX, momento em que ocorreu uma vasta inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse período, a necessidade de medidas que superassem a Roda dos Expostos⁴, levou a criação de várias creches vinculadas às indústrias para que as mães trabalhadoras contassem com um local para deixarem seus filhos durante seu horário de trabalho.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 78), é preciso discutir a importância das instituições que atendiam crianças pequenas durante o século XIX, principalmente por desempenharem uma função de substituição ou oposição às Casas dos Expostos, *in verbis*:

A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de

⁴ Lugar onde crianças eram abandonadas, principalmente por famílias que não tinham condições de cuidar desses sujeitos.

infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais.

As creches, portanto, surgem como uma forma de garantir que o número de crianças abandonadas fosse diminuído e, ao mesmo tempo, possibilitasse a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Notamos que, apesar dos congressos oficiais da época apoiarem a criação de creches vinculadas às indústrias, não era uma medida vista como um direito das trabalhadoras e, sobretudo, das crianças, mas como uma “dádiva dos filantropos” (KUHLMANN JR, 2010, p. 83). A esse respeito, Rodrigues (2019, p. 34) complementa dizendo que “a creche, até então, funcionava como uma espécie de ‘depósito de bebês’”. Lins (2014). nos diz que as creches surgem como uma medida paliativa devido ao processo de urbanização e a necessidade da mulher de entrar no mercado de trabalho.

As creches tinham o primeiríssimo objetivo de atender às demandas, especialmente das mães trabalhadoras, as quais precisavam de um lugar para que as crianças ficassem em segurança. Com isso, no interior das creches, era dominante uma concepção assistencialista de instituição e os profissionais (predominantemente mulheres) que trabalhavam nesses espaços se baseavam em práticas higienistas ditadas por profissionais da medicina (RODRIGUES, 2019). Essas medidas assistencialistas serviam também como uma forma de controle da população pobre. Kuhlmann Jr. (2010, p. 166) nos diz que:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

Outrossim, o autor complementa:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. (KUHLMANN JR, 2010, p. 166).

Com o aumento da demanda das creches e juntamente com as medidas sociais da época, uma série de ações de valorização da infância passaram a ser adotadas, o olhar institucionalizado privilegiou a infância. Sobre essas medidas, porém, Kuhlmann Jr. (2010, p.60) ensina que:

o conjunto das medidas preconizadas se apresentava não como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes, segmentados a pobreza, procurando dificultar seu acesso aos bens sociais. A sua função, de acordo com essa visão preconceituosa, seria disciplinar os pobres e os trabalhadores.

Outro ponto refere-se ao papel do Estado e das organizações da sociedade civil (KUHLMANN JR, 2010). Santana (2011) comenta que a

função do Estado seria a de repassar recursos para instituições filantrópicas afim de gerir esses serviços.

Além do mais, Kuhlmann Jr, (2010, p. 62) elucida que uma das características da assistência científica “[...] é a sua alusão a um método científico que estaria permitindo a sistematização das ações e legitimando todas aquelas que adotassem referências aos conhecimentos científicos, em uma interpretação naturalizada e cristalizada das relações e estruturas sociais.”

Em suma, as medidas da assistência científica marcaram um período histórico e social no qual proporcionava-se atendimentos empobrecidos e definidos por interesses relacionados à submissão e controle social, sobretudo da população pobre (SANTANA, 2011).

Em 1883, no Rio de Janeiro, foram realizadas discussões baseadas em interesses privados sobre a educação pré-escolar no evento denominado Exposição Pedagógica. A partir daí, o termo *pedagógico* passou a ser utilizado como uma espécie de propaganda que diferenciava o atendimento assistencialista promovido nas creches e o atendimento educacional planejado para essas instituições de cunho privado. Também, inicia-se as discussões acerca do modelo de *kindergarten*, conhecido como os Jardins de Infância (KUHLMANN JR, 2010).

Com o passar dos anos, as influências europeias de Fröebel começam a afetar o trabalho com crianças pequenas no Brasil. Surgem, então, os jardins de infância, voltados principalmente para filhos de famílias abastadas financeiramente, trazendo uma proposta pedagógica educativa, como um contraponto social para o que víamos até então com as creches ligadas às indústrias. Santana (2011, p .48) afirma que “o que

a criança proletária deve se tornar não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas pela sua situação de classe”; já os filhos de burgueses possuíam acesso à educação formal para atenderem às expectativas de formação de seus pais.

Santana (2011) ressalta que a estruturação de diferentes instituições infantis aconteceu também pela diferença de expectativas entre as famílias burguesas e trabalhadoras. Historicamente, as instituições que trabalhavam com crianças produziam formas de dominação, ou seja, os pais que quisessem ter os filhos enquadrados nos benefícios das creches tinham que preencher certas exigências. Nesse sentido, o acesso à creche não era visto como um direito, mas como uma forma de disciplinar as camadas populares, pois prevenia as faltas e greves por parte dos trabalhadores (RODRIGUES, 2019).

É preciso ter claro que as instituições pré-escolares que atendiam as crianças pobres foram historicamente organizadas com foco assistencialista, de maneira a não produzir a emancipação desses sujeitos, mas de garantir o controle das classes populares (KUHLMANN JR., 2010).

A partir das leituras das dissertações, percebemos que durante muito tempo houve uma predominância do assistencialismo nas instituições que atendiam as crianças. O atendimento das crianças e a garantia dos cuidados fisiológicos e higiênicos, serviam para assegurar que a mulher pudesse se inserir no mercado de trabalho. Inclusive, o próprio fato de as creches estarem, no século XX, ligadas às políticas de Assistência Social e também não haver uma formação específica para os

profissionais que trabalhavam com essas crianças, favorecia a visão de uma instituição que apenas assegurava o bem-estar desses sujeitos.

Historicamente, o trabalho com a educação se constitui enquanto um trabalho feminino. Sobre essa questão, Rodrigues (2019) comenta que, devido aos novos estudos da psicologia, o papel do afeto ganha importância para o processo de desenvolvimento da criança, e, nesse viés, a mulher era vista como alguém que carregava “naturalmente” os atributos para garantir esse desenvolvimento. Observamos que dos 07 (sete) trabalhos acerca da temática “cuidado e educação” produzidos na última década, encontrados na plataforma da BDTD, 06 (seis) são produzidos por mulheres, o que nos indica a predominância do interesse feminino pelas áreas da Educação Infantil e do cuidado.

Essas reflexões evidenciam que as creches, que trabalhavam diretamente com crianças filhas de trabalhadores, possuíam um caráter assistencialista: era um espaço para que essas crianças pudessem ser deixadas enquanto os adultos trabalhavam, um espaço voltado aos cuidados físicos e higiênicos das crianças, pensado a partir das necessidades do mundo adulto e não do mundo da criança.

Esse acontecimento histórico também afetou o olhar social sobre a creche. Kuhlmann Jr (2015, p.188) afirma que:

[...] a percepção da instituição de Educação Infantil enquanto local somente de “guarda” das crianças, fez com que durante um longo período esse espaço não fosse considerado educativo, embora na prática fosse. Isso porque havia uma intencionalidade educativa pautada nos princípios e concepções assistenciais do controle e domesticação dos filhos das classes trabalhadoras.

Portanto, mesmo em um espaço permeado de assistencialismo, intrinsecamente também se produzia uma forma de educação (RODRIGUES, 2019). Ressaltamos que as instituições que atendiam as crianças sempre foram educacionais, haja visto que é impossível desvincular o cuidar do educar. Cuidado e Educação são produzidos concomitantemente, seja por um objetivo consciente ou por uma prática inconsciente. No século XX, os espaços de atendimento às crianças pequenas, ao terem como sua finalidade assegurar o bem-estar das crianças por meio do cuidado, também produziam sua própria característica educativa, nesse sentido Lins (2014, p. 31) elucida que:

[...] transcende a condição de mero equipamento social, tampouco o afirma como espaço escolarizante, trata-se de uma instituição educacional que por meio da relação indissociável entre o cuidar e o educar, promove a formação integral da criança, sem o estabelecimento de hierarquias entre esses aspectos, mas os considerando como elementos complementares.

Esse cenário passa a sofrer mudanças com o estabelecimento da Lei n. 9394, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e com o RCNEI (1998). Creches e pré-escolas são consideradas partes da Educação Infantil. Esse é um dos primeiros passos para a superação estrutural do assistencialismo historicamente dedicado à essas crianças, que partia da necessidade dos adultos em primeiro lugar e que possuía uma concepção fragilizada de criança (RODRIGUES, 2019).

A LDB 9394/1996 retira, legalmente, o caráter assistencialista das instituições de EI. A partir desse momento, esses espaços são de cuidado e educação para com as crianças que ali frequentam e a Educação Infantil subdivide-se em creches (atendendo crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos) e pré-escolas (atendendo crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos), além de exigir formação específica aos profissionais para o atendimento à essas crianças (art. 64).

1.3 Os professores e a Educação Infantil: a relação histórica entre cuidado e educação

Neste ponto do trabalho, relacionaremos as dissertações selecionadas no site da BDTD com os estudos sobre a Educação Infantil em um diálogo sobre os desafios e mudanças que aconteceram com os professores das crianças da Educação Infantil, como ocorreu a promoção da relação entre cuidado e educação.

A década de 1980 foi importantíssima para o pensamento sobre a Educação Infantil no Brasil. A Constituição Federal de 1988 afirma o cuidado e a educação enquanto indissociáveis e considera que as crianças menores de 07 (sete) anos possuem o direito social à educação. Anos mais tarde, já na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) institui as crianças e adolescentes como prioridades na elaboração de políticas públicas, influenciando nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) naquele momento.

Azevedo (2013) nos aponta que, durante o século XX, a formação de professores era dominada pela perspectiva do pensamento

científico moderno positivista, que levava muito mais considerações técnicas mecanizadas do que a concretude do trabalho docente e das experiências produzidas por tal. Esse viés formativo oferecia aos professores uma gama de conhecimentos técnicos sobre a educação em detrimento dos conhecimentos vinculados à realidade pedagógica.

Essa racionalidade técnica desconectava o professor da especificidade do próprio trabalho, haja vista que este deveria aplicar técnicas e teorias científicas previamente elaboradas para todos os casos. Obviamente, isso não poderia dar conta de toda a complexidade do cotidiano da Educação Infantil. Ao longo da década de 1990 discutiu-se uma proposta de política para a Educação Infantil por meio da Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nessas discussões já se apresentavam preocupações relacionadas ao cuidado e a educação.

Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da professora que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que, tal como o homem a que se dirige, são indissociáveis (BRASIL, 1993, p.78)

É notável que as discussões já se direcionavam para a superação da dicotomia historicamente atribuída para esses conceitos. O documento aponta 02 (dois) objetivos a serem alcançados pelas instituições de atendimento à infância: 1) garantia dos direitos da criança a uma Educação Infantil de qualidade; 2) garantia de uma formação docente que assegure conhecimentos práticos e teóricos.

Em meio à essas discussões, é promulgada em 1996 a LDB 9394 que, por um lado, reconhece creches e pré-escolas como constituintes da Educação Infantil e essa da Educação Básica –, mas, por outro lado, admite a formação em nível médio para trabalhar com crianças da Educação Infantil. Nesse contexto, se impulsiona, em todo o país, cursos de caráter profissionalizante como os cursos de magistério, principalmente por serem habilitados para trabalhar com crianças da Educação Infantil (AZEVEDO, 2013).

Kishimoto (2002) aponta que, historicamente, uma das maiores dificuldades está em fazer com que os professores de crianças pequenas compreendam que elas aprendem de modo integrado e exploratório. Essa dificuldade também é consequência da forma como os cursos de formação docente estão organizados, pois pouco tempo é dedicado para a especificidade da Educação Infantil.

É preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico. Enquanto a pedagogia privilegiar um conglomerado de disciplinas, haverá pouca diferenciação nos planos curriculares de seus cursos que servem para todos os níveis da Educação (KISHIMOTO, 2002, p. 110).

A referida autora defende que seja estruturada um novo modelo de formação de professores de nível superior, que respeite todas as áreas da infância, que, atualmente, acabam sendo “engolidas” pelo trabalho dos conteúdos específicos de outras áreas do ensino. Portanto, se faz necessário um modelo de formação que aborde a especificidade da área da Educação Infantil, a característica da criança pequena, que não seja

escolarizante, mas proporcione formação adequada para que os profissionais que trabalham com crianças pequenas tenham compreensão sobre a infância, a criança e suas necessidades (KISHIMOTO, 2002). Azevedo (2013, p. 110) também verifica essa necessidade ao analisar os artigos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 1994 e 2003.

[...] quase a totalidade aponta para a “reformulação nos cursos de formação de professores e, ainda, da necessidade de criação de uma habilitação específica que forme o professor da Educação Infantil”, de modo a atender às “necessidades do cuidado e educação das crianças de até 6 anos de idade”.

Quanto aos cursos de Normal Superior, propostos de LDB, Kishimoto (1999, p.73) nos diz que:

O curso Normal Superior também não respeita as conquistas efetuadas pelo avanço das discussões no campo da educação infantil: não separar as crianças de 0 a 6 anos em períodos distintos: creches e pré-escolas, tradição instalada em nosso país e que estimula práticas antigas de fragmentar o cuidar e o educar.

A preocupação com a formação de professores que atendesse a especificidade da Educação Infantil sempre foi muito latente. Azevedo (2013) mostra em seu estudo, entre os anos de 1994 e 2003, uma enorme preocupação com o problema da formação, apontando a precarização da formação dos professores que atuavam com crianças pequenas ou até mesmo a inexistência dessa formação específica, a desarticulação entre

teoria e prática, além de visões “equivocadas ou ingênuas sobre o brincar da criança na instituição” (AZEVEDO, 2013, p. 107).

Ao legalizar a Educação Infantil como parte da Educação Básica é preciso garantir que os profissionais tenham um tratamento similar ao dos demais níveis de educação. Preconceitos como a afirmação de que “qualquer um trabalha com crianças pequenas” ou de que não existe uma formação específica para a EI precisam ser eliminados. Insistir em marginalizar a formação para a Educação Infantil é persistir no preconceito e erro histórico de não olhar para a criança pequena enquanto sujeito ativo no processo de desenvolvimento.

Outro ponto a se destacar sobre a LDB é que esta ainda reconhece creches e pré-escolas enquanto duas etapas diferentes, o que, implicitamente, promove a ideia de que se cuida de crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos e se educa crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos. A ideia de separação de creches e pré-escola acompanha o desenvolvimento histórico dessas instituições no Brasil. Como já apresentamos anteriormente, a partir de autores como Kuhlmann Jr. (2010) e Santana (2011), as creches, historicamente, estão ligadas à população mais pobre, enquanto as pré-escolas surgiram para atender à uma demanda educacional das classes dominantes. Ainda assim, é importante frisarmos que ambas constituem a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, a qual é responsável por desenvolver as noções básicas da vida da criança, a partir dos campos de experiência, elemento explicitado na BNCC (2017). Verificamos as consequências dessa política até os dias atuais. No que se refere à esta pesquisa, evidenciamos que no período de 2010 a 2020, as produções de nível de mestrado sobre a temática cuidado

e educação foram realizadas apenas com o olhar sobre as crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos, o que nos mostra que o foco do cuidado se dirige às crianças bem pequenas, enquanto as outras já estão no processo de inserção na vida escolar.

Em 1998 houve a publicação do RCNEI, elaborado por um grupo de especialistas, a qual ignora o movimento coletivo dos educadores e pesquisadores da Educação Infantil da década de 1990. Entretanto, discussões, sistematizadas por meio de pareceres, denunciam os riscos da escolarização precoce, da visão reducionista da criança ao aluno e da ausência da relação entre cuidado e educação. Sobre este último ponto, vale a pena atentarmos que os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1994, 1998) apontavam a necessidade de formação direcionada ao cuidado e a educação da criança de forma integrada.

No início da história da Educação Infantil no Brasil, principalmente durante o século XX, o cuidado era visto como uma forma de proteger, de salvaguardar a criança enquanto seus responsáveis se dispunham das tarefas laborais, apesar de haver uma concepção de educação não assumida. Nesse contexto também se produzia a educação. Essas discussões avançaram com as legislações produzidas na década de 1990, então, outro termo aparece nos holofotes juntamente com o cuidado e educação, qual seja, o termo “pedagógico” (AZEVEDO, 2013).

Como resultado de uma política pública que ainda dividia, na concretude, cuidado e educação, por meio do desincentivo de formação superior e da separação entre as crianças da Educação Infantil, dividia-se o trabalho da educação escolar ou do viés “educativo”, das ações de

cuidado, produzindo, novamente, aqueles que cuidam e aqueles que educam. Essa característica reforçou a divisão do trabalho pedagógico. Muitos professores alegavam que não haviam estudado para “ser babá”, ou seja, trocar fraldas, dar comida, etc., delegando esses serviços para a auxiliar de sala de aula, geralmente quem tinha menos formação ou fazia/participava por meio de estágio remunerado (situação ainda muito atual) do trabalho docente (AZEVEDO, 2013).

Sobre essa questão, Azevedo (2013, p. 99) aponta a necessidade do investimento em políticas de formação inicial de professores da Educação Infantil, pois “se se concebe a criança como alguém que precisa apenas de proteção, é isso que se vai oferecer a ela [...] a forma como o professor a atende é decorrente das suas concepções e das experiências formativas que teve”.

O professor da Educação Infantil precisa, portanto, ter clareza da sua especificidade: o trabalho com a infância e com crianças que vivenciam essa infância ocorre de diferentes formas. Investir na formação inicial dos professores significa investir na qualidade do atendimento à infância, compreender a prática a partir de um viés reflexivo e instrumentalizado para oferecer um serviço de qualidade. Ter clareza de que cuidado e educação são indissociáveis refere-se ao seu aspecto conceitual e didático. Compreender que toda a ação realizada dentro do espaço da Educação Infantil possui uma finalidade educativa, como em momentos da troca de roupa, do banho, da alimentação, produz de forma latente o cuidado. Há uma gama de conteúdos, habilidades e potencialidades a serem trabalhadas. Sendo assim, “um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma

ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, também é educativa” (AZEVEDO, 2013, p. 100).

A partir disso, evidenciamos a contradição gerada no trabalho docente com crianças pequenas após a LDB 9394/96. Historicamente, a creche serviu como uma forma de produzir o cuidado com crianças pequenas (mesmo que se atentasse apenas à poucos aspectos do cuidado e não garantisse um efetivo planejamento das ações do cotidiano). Entretanto, com o estabelecimento da Lei, muitos professores abandonaram as funções de cuidado com as crianças pequenas, levando erroneamente ao exercício equivocado do trabalho na EI. Guimarães (2011, p. 43) explica sinteticamente como se constitui a visão sobre o cuidado na creche:

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado na proteção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravidão e ao controle das populações em nosso país. Na realidade, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitaristas e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos).

A divisão do trabalho dentro da Educação Infantil causou uma indesejada dicotomia entre cuidado e educação. Muitos professores renegaram os cuidados com crianças pequenas por não considerar parte

fundamental do seu trabalho ou por também estar associado à um passado assistencialista da própria creche. Montenegro (2001, p. 31) nos diz que:

A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que na educação infantil encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição).

Bezerra (2019) se apoia em uma visão marxista de divisão do trabalho que complementa essa reflexão. A partir da lógica do modo de produção capitalista, há separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, aqueles que executam e aqueles que planejam. Geralmente atribuímos uma perspectiva negativa sobre o trabalho manual, sendo aquele que não precisa de um aprimoramento ou especialização para fazê-lo. Na própria história brasileira evidenciamos quando o trabalho manual é aquele que deveria ser exercido exclusivamente por escravos, pois “o trabalho braçal era destinado aos espíritos inferiores” (NASCIMENTO e BEZERRA, 2015, p. 05). Por outro lado, o trabalho intelectual exige especialização e estudo, atribuído àqueles com mais oportunidades sociais.

A divisão, dessa forma, possibilita que algumas pessoas se utilizem de conhecimentos e informações para o planejamento de ações, e outras se utilizem de um modelo calculado e padronizado afim de garantir a máxima produtividade na execução de suas tarefas. Na própria

área da educação, esse modelo se manifesta de diversas formas: na exclusão do docente sobre o poder de decisão das propostas pedagógicas, a centralização no livro didático como principal recurso para as aulas ou, até mesmo, a escassez de tempo de estudo e planejamento. Esse processo contribui para que o aprimoramento dos professores seja precário, colaborando para a alienação do fenômeno educativo. Aqui nos interessa explorar um ponto específico, quando há tentativas de separação entre as funções de cuidar e educar.

No cotidiano, as auxiliares são vistas como responsáveis pela realização de atividades, que no senso comum, são apenas relacionadas ao cuidado da criança, tomar banho, cuidar da higiene bucal são atividades vistas como algo que qualquer pessoa, com ou sem instrução, pode fazer (SOUZA, 2013, p. 41).

Kramer (2005, p.58) nos mostra que, muitas vezes, o olhar do professor é de desvalorização ao exercer as tarefas de cuidado, por entender que trilhou um caminho acadêmico para realizar a profissão docente. A autora reflete sobre essa situação ao dizer que “o curioso é que justamente os professores que tiveram oportunidade de estudar e sabem de toda a importância do cuidado no desenvolvimento da criança se recusam a exercer esse papel, enquanto as pessoas que não tem formação exercem o papel de cuidar”.

Guimarães (2011) compreende que a separação entre as funções de cuidar e educar nas creches é como se fosse uma separação entre corpo e mente, razão e emoção. Uma mesma natureza dividida. Educar é compreendido como uma forma de disciplinar a razão e o corpo.

Montenegro (2001, p. 35), se referindo à educação infantil, afirma que se “[...] potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, tornando ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar.”

Salientamos que a especificidade da Educação Infantil não é a de escolarizar as crianças ou de começar o processo de alfabetização ou afins, mas justamente criar espaços de autonomia, exploração e compreensão do mundo.

Em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa de zero a seis anos, não se podem reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce. É necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão de mundo. (KISHIMOTO, 2002, p. 8)

Lins (2014) chama atenção à forma como nos referimos às crianças da EI, argumentando que o termo “aluno” se remete ao processo de escolarização (também importante, mas que deve ser realizado mais tarde na vida da criança), e que “criança” está ligada à um papel social em um determinado tempo histórico. O autor argumenta que atividades como dar banho, trocar a fralda e dar comida, faz com que a visão cristalizada do “aluno” caia, e os profissionais encarem a criança como sujeito que necessita de amparo.

Apesar da LDB n. 9394/1996 estabelecer as creches e pré-escolas como parte da EI, foi apenas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) que as concepções oficiais sobre Cuidar e

Educar são mencionadas, além de intensificar discussões sobre o papel do professor da EI. Dessa forma, o RCNEI compreende o Educar como:

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

O mesmo documento assume o Cuidar como:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. 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, 1998, p. 24).

Constatamos que, mesmo nos documentos oficiais, há uma relação intrínseca entre cuidado e educação, ou seja, quando se cuida, se

educa, e quando se educa, se cuida. Não há hierarquização entre os conceitos, e, além disso, um é necessariamente importante para que o outro aconteça.

Montenegro (2001) faz uma análise minuciosa das concepções de cuidado presentes no RCNEI, e afirma a compreensão do cuidado como parte integrante da educação e do desenvolvimento humano.

Evidenciamos, mais uma vez, que o cuidado está para além dos cuidados físicos, exige atenção afetiva, emocional, é encarar o outro enquanto uma peculiaridade única. Nesse sentido:

[...] ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, p. 25).

A BNCC (2018, p. 36), por sua vez, ao versar sobre cuidar e educar, aponta:

[...] o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e

consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Percebemos que o documento aponta o binômio apenas para as creches e pré-escolas, não esclarecendo a necessidade da promoção deste nas demais etapas ou níveis de ensino.

Partindo da ideia de que cuidado e educação são indissociáveis, leva-se em consideração que a própria negação dos cuidados também produz determinado tipo de educação, e que esta não está atenta às necessidades de cada criança. Como dito por Kulhmann Jr. (2010), há diferenças entre as propostas educativas históricas nas instituições de jardins de infância e das creches, ou seja, aqueles que atendiam as famílias mais abastadas financeiramente e aqueles que eram filhos de pais trabalhadores.

Entendemos que negar a relação entre cuidado e educação é promover uma educação que não está preocupada com o pleno desenvolvimento das crianças. Além disso, significa reforçar um modelo educacional voltado para a submissão das famílias e das crianças das classes populares.

Discutir a relação entre cuidado e educação é discutir a qualidade do atendimento que as crianças pequenas têm recebido. O cuidado é uma ação relacional, planejada e importantíssima, não se trata de uma mera ação instintiva, mas de “interesse pelo outro” (BORGES e WALDOW (2011, p. 415). Ou seja, o cuidado se constitui como processo de

humanização e desenvolvimento, influenciando na esfera subjetiva e singular do ser.

Portanto, a base do cuidado é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano; significa respeitar o lugar e o direito do objeto do cuidado e saber que o outro possui necessidade de crescimento e inúmeras potencialidades para que isso ocorra. (CORDEIRO, 2012, p. 34)

Por isso, documentos como a LDB e o RCNEI foram importantes historicamente, pois, pela primeira vez, se delimitaram parâmetros de trabalho na EI, principalmente com crianças pequenas. Lins (2014, p. 38) explicita que:

Embora as ações docentes sejam frutos da individualidade estão subordinadas às instâncias superiores que balizam sua atuação frente às crianças, o que torna o trabalho docente condicionado às orientações curriculares que regem sua estrutura [...].

O trabalho docente não se dá de maneira desarticulada das demais instâncias escolares e institucionais. Nesse sentido, compreender a relação entre cuidado e educação, também é estar apto para que, pedagogicamente, se organize ações de cuidado e educação de forma articulada. Voltarelli (2013, p. 91) exemplifica esse aspecto a partir de uma situação de refeição na qual a criança pode “aprender o que significa uma refeição dentro de nossa cultura; aprender a sentar-se à mesa; aprender sobre os alimentos que está ingerindo [...]”. A refeição é um

ótimo momento para trabalhar questões relativas às texturas, formas, quantidades, cores, transformações dos alimentos e muitos outros pontos.

É importante afirmarmos que ninguém nasce sabendo cuidar e educar. Se aprende a fazer ambas as coisas e a definir procedimentos pedagógicos que promovam situações de cuidado e educação de forma intencional. Nesse sentido, Lins (2014, p. 43) afirma que “assim como um trabalhador que quer construir algo, planeja suas ações para obter o produto final, também acontece com a educação, o professor planeja suas ações”. Cuidado e educação estão vinculados a tudo o que acontece dentro da instituição, o que torna isso também conteúdo de ensino (VOLTARELLI, 2013).

Apoiada em Mayeroff (1972), Cordeiro (2012, p. 35) compreende o cuidar como um “(...) compromisso com o outro e com seu futuro”. A autora aponta características importantes no processo de cuidar. Destacamos algumas:

- 1- Conhecimento: compreender as necessidades de quem se cuida e responder adequadamente à estas;
- 2- Ritmos alternados: nada pode ser encarado como permanente;
- 3- Paciência: respeitar o tempo e o modo do outro crescer, construir a participação ativa entre quem cuida e quem é cuidado;
- 4- Confiança: expor e mediar as crianças em situações que promovam seu desenvolvimento;

- 5- Esperança: a esperança de quem cuida está nas diversas possibilidades a serem desenvolvidas, é “acreditar que o outro crescerá com o cuidado” (CORDEIRO, 2012, p. 38).

Portanto, “cuidar é auxiliar o desenvolvimento das capacidades da criança” (SOUZA, 2013, p. 72) e isso implica que a criança não é passiva no momento do cuidado. Bezerra (2019) segue a mesma linha de compreensão ao afirmar que o cuidar é uma atividade relacional de interações entre quem cuida e quem é cuidado. Cordeiro (2012) entende que o processo de cuidar exige várias habilidades, desde o entendimento sobre quem se está cuidando até formas de organização com a finalidade de promover o desenvolvimento desse sujeito, o que evidencia a indissociabilidade do cuidar e do educar, caracterizando todo cuidado como um aspecto educativo, com finalidade pedagógica, e que precisa de um trabalho articulado nas instituições de EI para que cuidado e educação sejam promovidos.

Lins (2014) debate a necessidade de que os profissionais da Educação Infantil assumam as crianças enquanto sujeitos que necessitam de amparos para seu desenvolvimento, não a partir de uma visão cristalizada de aluno. Voltarelli (2013, p. 153) também afirma que é necessário ser ativo no processo de cuidar e educar, participando junto das atividades e brincadeiras, “[...] os pequenos vão se constituindo dia a dia, através da interação, da imitação do adulto e das demais crianças com quem convivem na creche”.

O cuidar é necessariamente uma relação ativa entre os sujeitos: exige planejamento, objetivos e viés educativo. Ninguém nasce sabendo

cuidar e nem educar, aprende-se. Por isso, a formação de professores precisa atender à formação para o cuidado.

O professor pode provocar e questionar as crianças, pensando em potencializar a sua criatividade e semear o conhecimento para que as aprendizagens lhes tornem significativas. Ele pode ajudar a criança a construir sentidos sobre suas ações e deve estar comprometido com o seu trabalho na tarefa de cuidar e educar, sem priorizar uma ou outra ação. Ambas precisam estar atreladas tanto à fala como às ações do professor, e que estas, possam potencializar as atividades rotineiras da creche e dar significados para as crianças (VOLTARELLI, 2013, p. 102).

Salientamos que a palavra cuidar vem do verbo *cogitare*, radical de *co-agitare*, oriunda do latim vulgar, a qual significa “agitação no pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa” (MAURER JR, 1962, p. 15). Inúmeras semânticas foram atribuídas a essa palavra ao longo dos anos, sendo que, do próprio latim, surgiram outros significados, tais como: *sperare, timere e sollicitus sum*, os quais remetem a esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito (MONTENEGRO, 2001).

O sentido filosófico de cuidar perpassa a ideia de interesse relacional e existencial. Borges e Waldow (2011, p. 417) afirmam que “o cuidar não se trata de mera ação instintiva, como nos animais irracionais, mas também ‘interesse e compromisso moral’”. Nesse sentido, cuidar de outrem não se resume a atender somente suas necessidades fisiológicas, mas também as emocionais, de segurança, de bem-estar, de saúde, entre

outras. Além disso, só pode acontecer nas relações sociais, se constituindo enquanto uma via de mão dupla na relação entre professor/criança.

Pessini (2004, p. 03) entendem que “[...] o cuidar se vincula à compreensão da pessoa em sua peculiaridade e em sua originalidade de ser”, ou seja, o cuidado é encarado como constituinte do processo de humanização e desenvolvimento, influenciando na esfera subjetiva e singular do ser. Montenegro (2001, p. 65), sobre a relação cuidado e educação, salienta que educar também é cuidar, o que envolve atender as dimensões afetivas, biológicas, psicológicas, fisiológicas e de oportunidades.

Kramer (2002, p. 64) nos ajuda compreender criticamente essa tentativa de rompimento entre os conceitos de cuidado e educação quando diz que:

Só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e as atividades básica para a conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve essa expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. Mas mesmo uma sociedade que teve escravos, como é o caso dos Estados Unidos, pôde se organizar e, cem anos após o fim da escravidão, ultrapassar a visão discriminadora em relação ao corpo no atendimento à crianças pequenas. Por que, entre nós, ainda prevalecem o estigma e a marca da classe?

Constatamos que, no recorte temporal optado, as discussões têm defendido uma formação de professores alicerçada no estudo do cuidado e educação afim de promover uma prática pedagógica articulada. Entendemos como necessário o investimento na formação inicial dos professores para que compreendam o cuidado como parte fundamental do trabalho docente, não apenas com crianças, mas com todos os sujeitos em processo de aprendizagem. Portanto, “cuida-se sempre, da educação infantil à universidade; cuida-se de crianças, de jovens e de adultos” (KRAMER, 2005, p. 60).

Entender como cuidado e educação são vistos nos documentos das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR e o movimento de formação continuada das professoras sobre a temática, nos possibilitará compreender como se constitui o atendimento às crianças pequenas nos espaços escolares. Para tanto, no próximo capítulo apresentamos nosso caminho metodológico, que guia a produção e discussão dos dados, bem como a organização dos demais passos desta pesquisa.

CAPÍTULO II

O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a opção paradigmática desta pesquisa, isto é, o caminho percorrido para as escolhas de recortes temporais, o conhecimento produzido na área, o campo e instrumentos de investigação, a forma de tratamento dos dados e, também, os desafios dessa jornada científica.

2.1 A opção paradigmática, os sujeitos, os instrumentos de pesquisa e a triangulação de dados

O método de análise do processo científico é, com certeza, uma das etapas mais importantes na produção de novos saberes sobre o mundo, a sociedade e suas relações. Nesta pesquisa, como dito anteriormente, objetivamos compreender qual ou quais são as compreensões de cuidado e educação das professoras atuantes nas turmas Infantis 04 (quatro) e 05 (cinco), as quais, apesar de serem pertencentes à Educação Infantil, no município de Francisco Beltrão/PR estão alocadas nos espaços das Escolas Municipais que atendem do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apontamos a opção paradigmática que percorre este texto, bem como as ferramentas metodológicas de produção e análise de dados.

A Fenomenologia, segundo Silva, Medina e Pinto (2012), se origina de *phainomenon*, palavra derivada do grego *Phainestai* que

significa “o que se manifesta”, “se mostra”, “o que aparece”, também pela palavra *Logos*, que significa “unifica”, “reunião”, “o que reúne”. Considerando o objetivo de nossa investigação, compreendemos que a opção pelo paradigma fenomenológico se faz coerente, uma vez que “a preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentidos, e mesmo em que sentidos há sentidos” (REZENDE, 1990, p. 17).

A pesquisa por meio do método fenomenológico se apresenta em três momentos. No primeiro, se concebe aquilo que é real sobre o que o pesquisador deseja saber, se trata de um momento descritivo, de apreensão do fenômeno na consciência. No segundo, o pesquisador deve abolir todas as impressões sobre o objeto, momento denominado de “epoché”. O terceiro momento se chama hermenêutica, no qual ocorre a interpretação dos dados, e é nesta etapa que se passa a decifrar os fenômenos, desvelar seus sentidos, explicar e explicitar os sinais e significados. Vale destacar brevemente que esse paradigma metodológico é interessante para pesquisas relacionadas ao cotidiano escolar, atividades de professores etc. (SILVA, MEDINA & PINTO, 2012). O papel do pesquisador é revelar as camadas que produzem o fenômeno pesquisado e isso acontece por meio da Epoché. Portanto,

[...] o método fenomenológico mostra-se como possibilidade de entender o fenômeno, tal como ele aparece. Por isso, é necessária uma atitude de suspensão temporária dos juízos (epoché) como também uma abertura da consciência para percebê-lo (o fenômeno) sem pré-definições ou preconceitos. (SILVA, MEDINA & PINTO, 2012, p. 53)

A partir do paradigma fenomenológico compreendemos os sentidos produzidos pelas professoras, manifestados a partir da sua participação nesta pesquisa, e como eles impactam no seu entendimento sobre o tema cuidado e educação. Não obstante, a fenomenologia se caracteriza por ser o método do estudo das essências e dos fenômenos na sua realidade, assim, “a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos e a lógica que existe na própria gênese do sentido e na articulação de suas diversas manifestações” (REZENDE, 1990, p. 19).

O paradigma fenomenológico se preocupa em descrever e compreender o fenômeno (o objeto) nas suas múltiplas determinações, ou seja, não significa isolar o objeto do seu meio e analisá-lo de maneira descontextualizada, ao contrário: compreender como e por que o fenômeno se produz.

A fenomenologia enquanto método de pesquisa tem como objetivo primordial a compreensão do fenômeno que se apresenta à consciência; caminho para compreender o mundo do fenômeno que se apresenta à consciência na sua totalidade. Ajuda perceber como ele (fenômeno) aparece e se faz presente nas suas múltiplas formas e aparências. (SILVA, MEDINA & PINTO, 2012, p. 52).

Aliado à fenomenologia teremos as perspectivas qualitativa e quantitativa de pesquisa na produção deste trabalho. Compreendemos que alguns mecanismos para o levantamento de dados quantitativos são importantes, ainda assim, esta pesquisa se apoiará em um modelo majoritariamente qualitativo de análise e coleta de dados. Segundo Silveira e Córdova (2009), as pesquisas qualitativas se preocupam com o aprofundamento do entendimento de um grupo, organização etc. Nesse

sentido, os dados analisados são suscitados à mudança, o que os torna não-métricos e podem se valer de diferentes abordagens, pois “as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar [...]” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 32). Ao pensar a necessidade de elucidar a concepção de cuidado e educação das professoras, o modelo qualitativo integra bem o paradigma fenomenológico, uma vez que ele “[...] mostra a consciência do sujeito, por meio dos seus relatos de vivências e experiências internas [...]” (SILVA, MEDINA & PINTO, 2012, p. 53).

É importante salientar que a descrição tem um papel fundamental no paradigma fenomenológico e deve estar ligada à produção de uma análise dos dados da experiência direta (CAPALBO, 1996).

Diante da necessidade da produção de dados a serem explorados nesta pesquisa, utilizamos de uma perspectiva exploratória, ou seja, a partir de alguns instrumentos os dados são produzidos, coletados, evidenciados e discutidos. Para identificar as compreensões de cuidado e educação das professoras das turmas de Educação Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), realizamos a trajetória de pesquisa abaixo delineada.

Iniciamos com a investigação das produções em dissertações de mestrado sobre cuidado e educação no período entre 2010 e 2020. Este recorte foi escolhido por dois motivos. Primeiro, por se configurar pós aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Segundo, para a aproximação com o objeto de estudo, se faz necessário compreender o movimento atual de pesquisa sobre este: quantas, quais e o foco de investigação do tema nas pesquisas produzidas.

Com base no levantamento bibliográfico, expresso na primeira parte do Capítulo I desta dissertação, encontramos apenas 07 (sete) trabalhos compatíveis com os filtros que utilizamos, os quais embasamos as discussões nesta produção.

O levantamento bibliográfico de dissertações sobre a temática “cuidado e educação” permitiu constatar que, na última década, a discussão tem sido realizada principalmente com o enfoque em professoras de crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos. Nesse sentido, indagamos se há discussões sobre esses conceitos com professoras de crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos e quais são suas compreensões.

Considerando o contexto educacional do município de Francisco Beltrão, no qual as crianças das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), legalmente pertencentes à Educação Infantil, estão alocadas no espaço da escola de Ensino Fundamental de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, emerge a necessidade de compreender como ocorre a discussão sobre a temática nos espaços de formação de professores.

Como objetivamos evidenciar as compreensões dessas professoras que atuam no ano de 2022 nas Escolas Municipais de Francisco Beltrão/PR, produzimos os dados por meio de um questionário (Apêndice 01) aplicado às professoras das turmas supracitadas. O questionário possui questões fechadas com informações sobre o perfil pessoal e profissional e questões abertas com destaque às compreensões de cuidado e educação.

Posteriormente, entrevistamos duas professoras com diferentes tempos de trabalho na Educação Infantil (Apêndice 02) para que tenhamos dados diretamente das pessoas que produzem ações de cuidado

e educação todos os dias com as crianças pequenas. Salientamos que, conforme Frey & Fontana (1994, p. 361), “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos”. Nesse sentido, acreditamos que a opção pela pesquisa qualitativa se justifica por preocupar-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Outra base de dados utilizada para a produção desta pesquisa são os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das 21 (vinte e uma) escolas de Francisco Beltrão. Dessa forma, comparamos as perspectivas institucionais com as relatadas pelas professoras que trabalham nas turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) sobre a temática cuidado e educação.

Assim sendo, o quadro 05 (cinco) abaixo, demonstra quais instrumentos de análise temos e quantos dados foram coletados para esta pesquisa

Quadro 05 - Instrumentos de coleta de dados

Instrumento produção de dados	Número de dados a serem produzidos
Projetos Político-Pedagógico	21
Questionários	116
Entrevistas	2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Destacamos que o questionário foi disponibilizado para todas as professoras da Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão/PR.

Dessa forma, fez sentido analisarmos todos os PPPs, uma vez que professores de diferentes instituições participaram da pesquisa.

Com os dados reunidos, a triangulação destes se mostra um meio coerente para prosseguirmos com a análise. Em uma pesquisa qualitativa, na qual o objeto de pesquisa não se delimita na exatidão de números como acontece no campo das ciências exatas, a aferição dos dados é sempre um desafio ao pesquisador, pois este há de ser o mais fiel possível à realidade objetiva. Em sua obra, Stake (1995) apresenta alguns impasses que os pesquisadores podem se deparar no decorrer do seu trajeto, principalmente ao que se refere à apuração dos dados, aos passos metodológicos, bem como à sua própria exatidão. Nesse sentido, precisamos de protocolos para coletar/produzir e verificar os dados.

É neste momento que a triangulação de dados se apresenta como uma ferramenta metodológica na mão do pesquisador. Com a triangulação de dados, vemos se o fenômeno permanece em diferentes tempos, espaços ou pessoas (STAKE, 1995). A triangulação de dados consiste em produzir ou coletar dados de diversas fontes e confrontá-los com o objetivo as permanências e/ou modificações acerca do fenômeno. No nosso caso, ao coletarmos dados dos PPPs, dos questionários e das entrevistas, confrontamos os diversos dados produzidos afim de compreender a concepção de cuidado e educação das professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco). Vale destacar que os dados podem se contradizer dependendo da fonte da coleta, por isso a triangulação é tão importante, pois evidencia as fragilidades teóricas ou práticas acerca dos conceitos aqui almejados.

Ressaltamos que existem vários tipos de triangulação, tais como a triangulação de métodos, triangulação de investigadores, triangulação de dados e outras. Cada uma com suas particularidades, podendo ou não serem complementares em uma pesquisa. Nesta pesquisa, atentaremos à triangulação de dados, com a finalidade da produção de dados de diversas fontes e sua análise, seguindo o método fenomenológico.

2.2 Dos desafios da jornada científica

Após o delineamento geral da pesquisa (escolha do tema, levantamento bibliográfico, delimitação dos sujeitos, do campo de pesquisa, do paradigma metodológico e dos instrumentos de investigação) seguimos para a execução dos elementos legais e práticos da investigação. Com o projeto delimitado e escrito, elaboramos o questionário e a entrevista e, na sequência, encaminhamos para o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da universidade para validação dos instrumentos e do próprio projeto de pesquisa envolvendo pessoas.

Com a aprovação do Comitê, iniciamos os trabalhos de distribuição dos questionários, o que se demonstrou um grande desafio. Inicialmente, em conversa com integrantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), preparamos um convite às professoras sujeitos da pesquisa, veiculado por meio de um grupo de WhatsApp da Secretaria, no qual as 116 (cento e dezesseis) professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) se encontram. Entretanto, a primeira dificuldade foi que apenas 01 (uma) dessas professoras retornou com o pedido de participação.

Em seguida, a partir do calendário de formação continuada da SMEC e com a autorização desta, realizamos a divulgação da pesquisa junto às professoras e solicitamos sua participação. Nessa conversa, explicamos o projeto para todas as professoras, destacando a importância social, principalmente para as professoras do município de Francisco Beltrão. Enfatizamos que o trabalho passou pelo Comitê de Ética e que, a partir do interesse individual, o formulário foi enviado por meio de *WhatsApp* para resposta. A partir dos diálogos, a adesão para a participação da pesquisa foi manifestada por 70 (setenta) professoras.

Entretanto, desafios e mais desafios surgiram. Apesar de somarmos 54 (cinquenta e quatro) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados, as demais professoras não responderam as mensagens de solicitação para as respostas ao questionário. Até o momento da produção desta escrita, apesar de termos todas as assinaturas citadas acima, obtivemos apenas 31 (trinta e uma) respostas nos formulários.

O questionário foi hospedado no site *Google Forms*, no qual as professoras puderam responder de forma *online* aos três eixos organizados: perfil pessoal; formação e atuação profissional e; cuidado e educação. A entrevista também foi realizada de maneira remota via plataforma *Google Meet*. Sendo assim, o resultado dessa coleta de dados pode ser contemplado no Capítulo IV deste trabalho.

Considerando a quantidade de professoras que participaram da pesquisa, o quadro 06 (seis), a seguir, ilustra com quais dados trabalhamos nas discussões neste trabalho.

Quadro 06 - Dados para análise

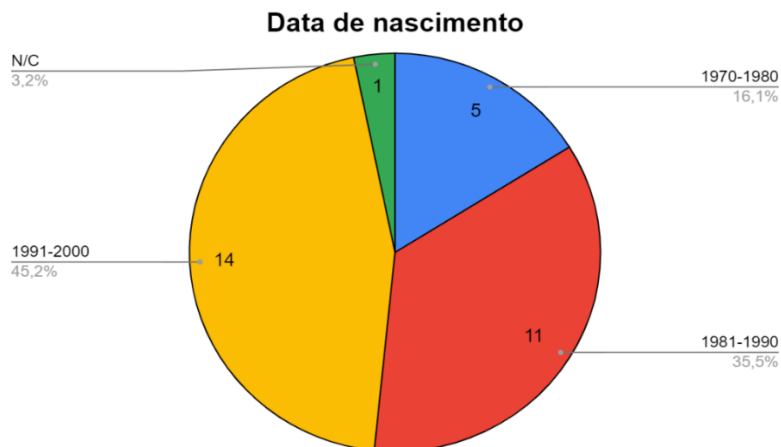
Instrumento produção de dados	Número de dados a serem produzidos
Projetos Político-Pedagógico	21
Questionários	31
Entrevistas	2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

2.3 Perfil e formação das professoras atuantes nas turmas de infantil 4 e 5 anos no ano de 2022

O perfil das professoras apresentado neste tópico é produzido a partir das respostas ao questionário aplicado às 31 (trinta e um) participantes desta pesquisa. Nesse sentido, as perguntas da primeira etapa do questionário foram relativas à dados pessoais das professoras. O Gráfico 02 (dois), a seguir, trata da data de nascimento, a fim de conhecer a faixa etária dessas profissionais:

Gráfico 02: Data de nascimento das professoras



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

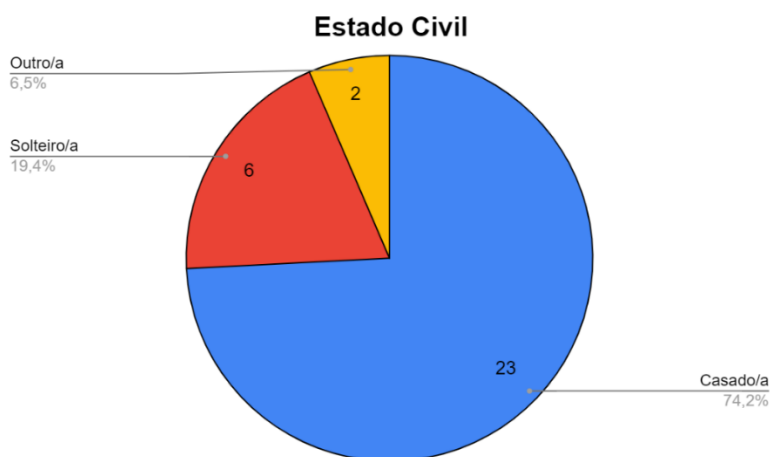
Notamos que das 31 (trinta e uma) professoras que responderam ao questionário, o maior número é nascida entre 1991 e 2000, configurando um grande número de professoras jovens nessa área de ensino, ressaltando o período em que a educação infantil tem sua configuração na legislação nacional, discussão e normatização quanto a formação necessária para o trabalho com as crianças na educação infantil, bem como a proposição e aprovação de diretrizes curriculares para este nível de ensino. Em seguida, o maior número é de professoras nascidas entre 1981 e 1990.

Vale destacar que no formulário, ao iniciar as respostas, o próprio sistema (*Google Forms*) padroniza a data de nascimento para 1º de janeiro de 2022. Uma das respostas acabou não sendo alterada, por isso

constamos como “não corresponde”, por não corresponder à data de nascimento real da professora respondente.

Sobre o estado civil, conforme o Gráfico 03 (três), 23 (vinte e três) professoras são casadas, 06 (seis) são solteiras e 02 (duas) responderam como “outro”, conforme se verifica abaixo.

Gráfico 03: Estado Civil das professoras



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No dado apresentado acima (Gráfico 03), percebemos a presença da mulher no mercado de trabalho, mesmo a partir do vínculo matrimonial, o que historicamente caracterizaria como segurança financeira, demonstra, por um lado, a autonomia das mulheres ao se colocarem como trabalhadoras para além do universo doméstico. Por outro lado, pode ser um dado que explicita uma dupla jornada de trabalho,

caracterizada pela vida em uma sociedade patriarcal, a qual submete as mulheres como principais responsáveis pelos seus lares e filhos.

Para finalizar a identificação do perfil das professoras, a última pergunta desta seção se refere aos filhos. Observamos, no Gráfico 4, que a média de filhos está entre 01 (um) e 02 (dois), sendo 54,8% das respostas. A segunda maior média de respostas está na alternativa que não possui filhos, somando 35,5% e a última resposta selecionada, com 9,7%, é de 03 (três) a 4 (quatro) filhos.

Gráfico 04: Número de filhos



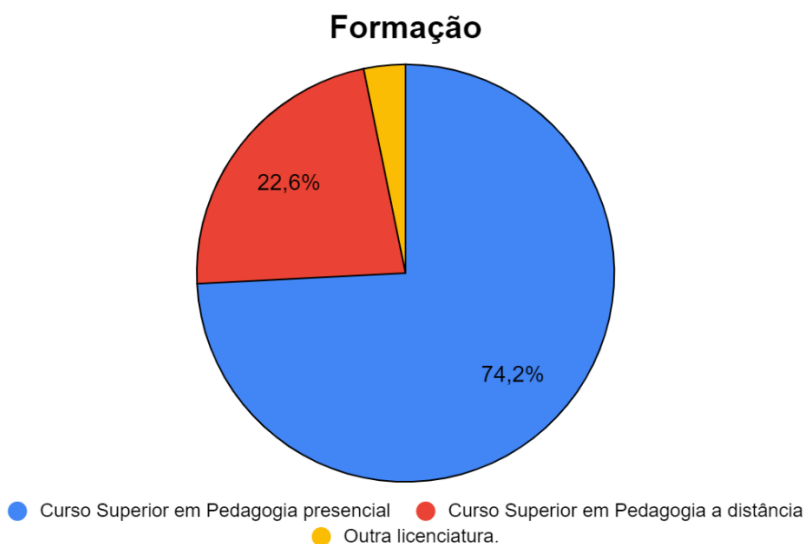
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O Gráfico 04 (quatro) indica que a maior parte das professoras que participaram desta pesquisa tem filhos. É notável, conforme verificamos na bibliografia sobre a temática cuidado e educação, especialmente em trabalhos como o de Azevedo (2013) e Tiriba (2005),

que por muito tempo, o trabalho relacionado ao cuidado nas instituições de EI acabava sendo confundido ou absorvendo muitas características da maternagem. Por isso, este dado é importante para que mais adiante verifiquemos se essa característica persiste entre as professoras das turmas de Infantil 4 e 5 no ano de 2022.

A segunda seção de perguntas direcionou-se ao *perfil profissional* das professoras, levando em consideração perguntas sobre formação, tipo de formação, pós-graduação, etc. A primeira pergunta se refere ao tipo de formação dessas professoras, conforme verificamos no Gráfico 05 (cinco) abaixo.

Gráfico 05: Formação

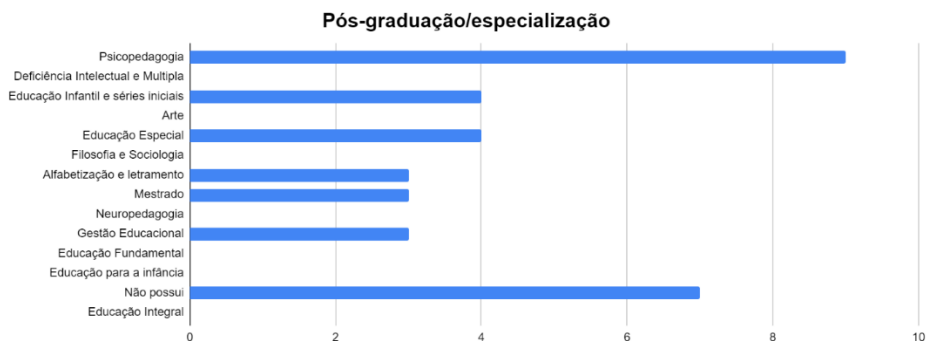


Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Observamos no Gráfico 05 (cinco) que 74,2% das professoras são formadas em curso de Pedagogia presencial. 22,6%, em curso de Pedagogia a distância e 3,2% em outra licenciatura (segundo os dados coletados: Arte e Matemática). Aqui, apesar de não ser o objetivo deste capítulo, levantamos alguns questionamentos: De que forma essas profissionais, sem formação pedagógica específica para trabalhar com crianças pequenas, compreendem o processo pedagógico, sobretudo a relação cuidado e educação, bem como a especificidade de cada criança?; Como tem se constituído as práticas pedagógicas dessas professoras que possuem formação em Pedagogia na modalidade a distância?; A formação em Pedagogia presencial discutiu as compreensões de cuidado e educação durante o curso?.

No que se refere à pós-graduação ou especialização, tivemos uma diversidade de resultados, conforme verificamos no Gráfico 06 (seis).

Gráfico 06: Pós-graduação/especialização



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Notamos que a maior procura destas professoras no que se refere a pós-graduação/especialização, está no campo da Psicopedagogia (9), seguida de Educação Infantil e Séries Iniciais (4) e Educação Especial (4). Outro ponto interessante a se destacar é que 3 professoras assinalaram possuir Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, fator positivo para a qualificação profissional dos professores que trabalham com a educação infantil.

Os dois gráficos a seguir apresentam o tempo como docente. O primeiro, Gráfico 07 (sete), representa o tempo no exercício da profissão docente, independentemente do nível de ensino na educação básica.

Gráfico 07: Tempo de experiência como professora



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Neste primeiro gráfico, destacamos que 09 (nove) professoras que responderam o questionário trabalham de 07 (sete) há 10 (dez) anos como professoras, totalizando 29%. Logo em seguida, com 25,8%, 08

(oito) professoras assinalaram a opção de 11 (onze) anos ou mais. Constatamos que, das 31 (trinta e uma) respostas, a maior parte são de professoras que já atuam na área da Educação há um bom tempo, pois apenas 03 (três) respostas (9,7%) de professoras indicaram que trabalham até 3 anos na Educação.

O Gráfico 08 (oito), destaca o tempo de trabalho na docência da Educação Infantil. Vejamos:

Gráfico 08: Tempo de experiência como professora na Educação Infantil



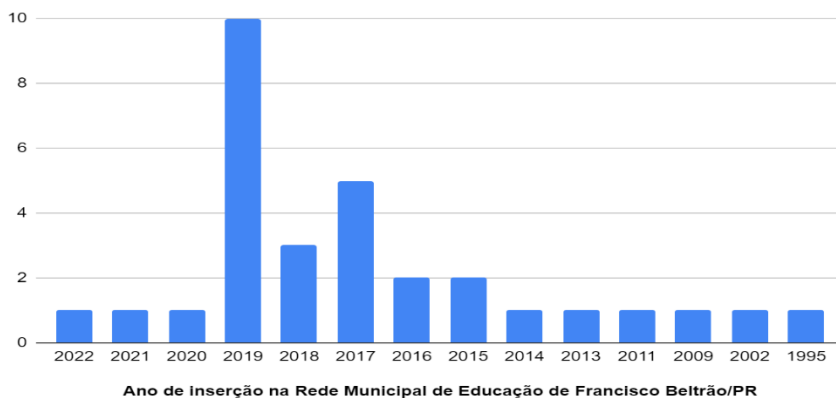
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Observamos que há mudança em alguns parâmetros. Se no Gráfico 07 (sete) a maior parte das professoras tinham entre 07 (sete) e 10 (dez) anos de trabalho, aqui, se referindo ao trabalho específico na Educação Infantil, a maioria está há menos de 04 (quatro) anos trabalhando na EI (29%). E a menor parcela (6,5%) é de professoras que

trabalham há mais de 11 (onze) anos na EI. Esse dado nos provoca a perguntar: O que levou professoras, que estão há tantos anos em outros níveis da Educação, optarem pela EI?; Como acontece a transição entre uma categoria e outra dentro dos parâmetros legais do município de Francisco Beltrão?; O concurso público é apenas para um nível da Educação ou não?.

Segundo dados do Gráfico 09 (nove), 10 (dez) participantes (32,3%) ingressaram como professoras na Rede Municipal de Francisco Beltrão no ano de 2019, há 03 (três) anos; 05 (cinco) professoras (16,1%) ingressaram no ano de 2017; 03 (três) professoras (9,7%) no ano de 2018; 02 (duas) professoras no ano de 2015 e 2016 (6,5%). A partir daí temos dados dos anos de 1995, 2002, 2009, 2011, 2013, 2014, 2020, 2021 e 2022, com 01 (uma) professora (3,2%) por ano.

Gráfico 09: Ano de ingresso na Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão/PR



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Para encerrar esta seção, ao questionarmos as professoras sobre sua área de concurso, obtivemos respostas muito distintas, o que demonstra a não clareza sobre a própria área de atuação, conforme verificamos no quadro a seguir:

Quadro 07 – Área do Concurso Público para Atuação

ÁREA DO CONCURSO PÚBLICO PARA ATUAÇÃO
Professora municipal
Professora de Ensino Fundamental
Não sou concursada
Ensino Fundamental
Educação Infantil
Educação básica, séries iniciais
Estagiária
Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Educação
Educação Infantil (4 e 5) e séries iniciais ensino fundamental
Ensino Fundamental séries iniciais
Professora 20 horas
Professora
Professora
Educação
Educação
Anos iniciais do Ensino Fundamental
Educação Infantil e Anos Iniciais
Ensino Fundamental
Educação Infantil e Séries Iniciais
Professora da Rede Municipal Escola
Educação Infantil e Séries Iniciais
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Escola
Professor 20hrs
Professora
PSS

PSS
Fundamental
Ensino Fundamental
Educação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O Quadro 04 (quatro), acima, demonstra que não há clareza, entre as professoras, sobre qual sua área de atuação a qual realizou concurso ou processo seletivo. Outro ponto importante a se destacar é que o questionário foi aplicado com as professoras atuantes nas turmas de infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) em 2022. Diferentemente das instituições que atuam apenas com a Educação Infantil no município (CMEIs), nas escolas há apenas uma professora por sala e, de acordo com as respostas, constatamos que há uma acadêmica, por meio de estágio remunerado, a frente de uma das turmas.

A partir dos elementos abordados neste capítulo, o próximo destaca como se mostra a concepção de cuidado e educação das escolas municipais de Francisco Beltrão por meio do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), elemento fundamental para compreendermos, posteriormente, a relação entre concepção institucional e pessoal de cada professora.

CAPÍTULO III

CUIDADO E EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR

Com o intuito de identificar as compreensões de cuidado e educação das professoras atuantes nas turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), se faz necessário conhecer como os Projetos Político-Pedagógicos das instituições públicas de Francisco Beltrão/PR, configuram o cuidado e educação, pois esses apresentam as intenções da comunidade escolar quanto às suas concepções e práticas.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as concepções de cuidado e educação presentes nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) de cada escola municipal de Francisco Beltrão/PR.

Para dar início às discussões é importante conhecermos o sentido etimológico da palavra projeto. De acordo com Veiga (1995), a palavra projeto é oriunda do latim *projectu*, passado particípio da palavra *projiciere*, com significado de “lançar para diante, plano, intento, desígnio” entre outros. Nesse sentido, um projeto traça um plano com a intenção de realizar algo. Gadotti (1994, p. 579) complementa:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro [...]. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Ao planejarmos uma ação, colocamos uma intencionalidade com a finalidade de obter determinados resultados. O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, um plano que norteia os rumos escolares em busca de um objetivo. Logo, se trata de um documento político, por estar diretamente ligado “ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população” (VEIGA, 1995, p. 13) e que se cumpre na realidade pedagógica concreta.

Os PPPs das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR passaram por reformulações nos últimos anos e todos estão em vigor desde o ano de 2021. Veiga (1998, p. 09) afirma que

O projeto pedagógico exige uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação

A consolidação dos PPPs das instituições deve ser, portanto, coletiva, plural e diversa, pois o documento é o resultado de um processo de pesquisa e reflexão sobre o próprio meio escolar. Além disso, postula sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que influenciam a escolaridade das crianças que por ali passam.

Veiga (1998) nos mostra alguns caminhos para a elaboração de um PPP, entre eles, destacamos três:

- 1- Ser um processo participativo de decisões;
- 2- Conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- 3- Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Pensar o PPP da escola não é apenas regulamentar a prática pedagógica dentro da instituição, mas se trata de um movimento qualitativo dos agentes⁵ que estão em contato diário com a criança, da elucidação dos problemas, contradições e, também, do compromisso com a formação moral, ética, científica e emocional desses sujeitos. Portanto, o PPP se distancia de um documento abstrato ou alheio à realidade escolar, sendo proveniente do cotidiano, produto de um processo institucional constante. Assim,

[...] o projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 1998, p. 13).

⁵ Quando nos referimos aos “agentes” estamos falando de todos os profissionais que trabalham na escola e tem contato diário com as crianças, ou seja, para além dos professores, as merendeiras, as agentes de limpeza e manutenção, seguranças, secretaria, etc.

Pensar e construir um PPP é, ao mesmo tempo, delimitar uma perspectiva política e educacional, formar-se no coletivo e na reflexão da própria realidade escolar.

Ao analisarmos os PPPs das instituições escolares do município, procuramos especificamente pelas terminologias “cuidado e educação” e “cuidar e educar”. Dos 21 (vinte em um) documentos, 20 (vinte) possuem um subtítulo com o termo “Cuidar e Educar”; 01 (um) traz o termo “cuidado e educação”. Entretanto, ao lermos o conteúdo dos documentos, percebemos que em 17 (dezesete) deles há exatamente o mesmo texto, ou seja, idênticas fundamentações sobre a temática.

Os documentos não apresentam a dinâmica de sua produção. Nesse sentido, eles se descaracterizam enquanto uma construção coletiva sobre a realidade escolar e se assumem em uma perspectiva mecânica. Com base na literatura investigada sobre a elaboração de PPPs, a construção do documento é uma oportunidade de evidenciar e problematizar as contradições da realidade local, além de propor ações que sanem ou minimizem as dificuldades encontradas. A partir da realidade verificada na escrita dos PPPs, questionamos: qual o processo de construção dos PPPs, visto que a maioria deles possuem textos idênticos quanto a concepções?

Veiga (1995) nos alerta que, ao construir um PPP, o processo de discussão também deve se preocupar em superar os conflitos, a relação competitiva, autoritária e burocrática das instituições. Construir o PPP significa, portanto, reafirmar o espaço escolar enquanto meio de discussão, reflexão, diálogo e debate, não obstante também é o

documento que dará as direções para o trabalho pedagógico dentro e fora de sala de aula.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido, Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (VEIGA, 1995, p. 16).

Desse modo, o quadro a seguir mostra em quais temas de concepção de cuidado e educação, os PPPs podem ser organizados:

Quadro 08 – A conceituação de cuidado e educação nos PPPs

CONCEITO	TEMA	RESPOSTAS
Cuidado e Educação	“Atenção, relação, reflexão e desenvolvimento”	17
	“Desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos”	2
	“Conjunto de saberes a serem aprendidos”	1
	“Cuidar para Educar”	1
Total		21

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No primeiro tema, denominado “*Atenção, relação, reflexão e desenvolvimento*”, 17 (dezessete) PPPs que possuem o mesmo texto sobre a temática de investigação compõem este grupo. Os documentos se fundamentam em Montenegro (2001), apresentando a etimologia das

palavras cuidar e cuidado, consoante a que apresentamos no Capítulo I. Ao conceituar a palavra “Cuidar”, os documentos apresentam seu significado como “dar atenção, preocupar-se, responsabilizar-se, pensar, prestar atenção, assistir, tratar de” (2021a, p. 58). Essa perspectiva está em consonância com o que Montenegro (2001) aponta em seu trabalho, quando evidencia a etimologia da palavra cuidar e nos estudos de Guimarães (2011) ao fundamentarem que o cuidar não é apenas uma habilidade técnica, mas também de atenção, relação afetiva e de reflexão. Quanto ao educar, os PPPs o compreendem como além do desenvolvimento de aprendizagens específicas, pois “corresponde ao pensar, refletir, interagir, relacionando-se de modo prático ao ser humano e ao ser no mundo” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021a, p. 56).

É importante destacar que os documentos afirmam a indissociabilidade entre cuidar e educar, apontando que “estes elementos **são específicos das práticas cotidianas da educação infantil [...]**” (Grifos nossos, idem, p. 57). Sobre a relação desse binômio com a prática pedagógica, é dito que “[...] consiste em atribuir um sentido amplo ao trabalho pedagógico, desenvolvendo na criança os aspectos físicos, cognitivos, emocional e social com base em concepções que valorizem e respeitem as diversidades peculiares à infância” (Ibidem, p. 58).

A esse respeito Kramer (2005, p. 63), questiona: “cuidar é específico da educação infantil ou se cuida sempre? O que é específico no cuidado da educação infantil?”. Os documentos, como apontados acima, assinalam a especificidade do cuidado na Educação Infantil, sendo práticas cotidianas do trabalho docente. Vale questionar: A relação

cuidado e educação se encerra quando as crianças do infantil 05 (cinco) ingressam no 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental?

Os documentos citam alguns exemplos de promoção do binômio cuidar e educar na educação:

[...] somente quem participa da rotina diária da Educação Infantil entende o real significado do educar enquanto cuida, em troca de fraldas, no momento das refeições e durante as brincadeiras. O envolvimento do professor na realização destas práticas diárias faz com que a criança aprenda a importância da higiene, da alimentação e da interação com seus colegas. Nos diferentes momentos da rotina diária, as crianças estão desenvolvendo, ampliando o vocabulário, aprimorando sua coordenação motora e construindo experiências para o desenvolvimento humano na sua integralidade. (FRANCISCO BELTRÃO, 2021a, p. 58)

Apesar desses exemplos, percebemos se direcionam aos bebês e crianças bem pequenas as quais encontram-se nos espaços dos Centros de Educação Infantil (CEI), públicos ou privados. Ressaltamos que os sujeitos que investigamos nesta pesquisa são professoras que estão com turmas de crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), que, apesar de ser legalmente parte da Educação Infantil, em Francisco Beltrão estão localizadas nos espaços das escolas municipais, as quais possuem dinâmicas diferentes das instituições específicas de Educação Infantil. Aliás, segundo Guimarães (2011, p. 45), “cuidar envolve uma habilidade técnica, mas também e especialmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais”.

Cabe-nos apontar a importância da participação dos agentes que trabalham todos os dias com as crianças no momento de formulação de um documento tão relevante quanto o PPP. Produzir um documento como este, é problematizar a própria prática pedagógica, bem como elucidar questões do cotidiano escolar. Ao refletir sobre suas concepções, sobretudo às de criança, educação e sociedade, o professor também assume um posicionamento pedagógico que o guiará no seu trabalho

Portanto, se a concepção de criança de um professor pauta-se numa perspectiva romântica e assistencialista, suas ações em relação a ela serão de oferecer apenas cuidados de saúde, de higiene e de alimentação e, em alguns casos, oferecer ambiente de lazer e segurança até que esta retorne aos cuidados dos pais [...]. Por outro lado, se a concepção do professor pauta-se numa perspectiva cognitivista, isto é, de que a Educação Infantil deve ter função pedagógica, entendida como fase “preparatória” da criança para a escola fundamental, aquele organizará seu trabalho de forma a cumprir a tarefa de alfabetizar as crianças, garantindo-lhes o aprendizado da leitura, da escrita e de alguns conteúdos escolares (AZEVEDO, 2013, p. 166).

Para o professor que está em contato com as crianças durante sua vivência escolar, ter clareza sobre as concepções de infância, criança, cuidado, educação e sociedade é fundamental, pois possibilita que ele produza uma prática pedagógica consciente. Em geral, os PPPs analisados compreendem a importância do binômio cuidar e educar, entretanto, afirmam sua especificidade na Educação Infantil, sem mencionar a caracterização desses conceitos nas demais etapas de ensino, como o próprio Ensino Fundamental.

Como dito anteriormente, dos 21 (vinte e um) documentos, apenas 04 (quatro) possuem textos distintos. Destacaremos dois neste momento e logo mais adiante apontaremos o quadro completo dos demais.

O primeiro documento discorre, no item “O ‘CUIDAR’ E O ‘EDUCAR’”, sobre a importância da Educação Infantil e se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica quando destaca que

Art. 6º Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL, 2013, p. 64).

A instituição compreende que é papel da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, “deixar de ser uma educação compensatória que considerava a criança como um ser que necessitava apenas de cuidados para trabalhar hoje, pela formação de uma criança cidadã” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021b, p. 81). Nessa perspectiva adotada pela escola, o cuidar e o educar são vistos como “[...] novas funções desta etapa básica, que trabalhadas de forma indissociável formará a criança de forma integral” (idem).

A ideia de que a Educação Infantil precisa superar alguma forma de compensação remete ao histórico assistencialista, no qual os pais deixavam as crianças nas creches para trabalhar. Os profissionais desses locais tinham como função compensar a ausência da família, cuidando da

criança até que seus responsáveis retornassem de suas atividades laborais. Essa perspectiva se modifica no decorrer da história, principalmente com o avanço da legislação na década de 1990. Nesse sentido, a Educação Infantil hoje se constitui enquanto um espaço de desenvolvimento da potencialidade das crianças, tanto na autonomia quanto no campo emocional, cognitivo, afetivo e social. Por isso é importante evitar as práticas de escolarização precoce (VOLTARELLI, 2013). Sabe-se que a escola é responsável também pelos cuidados relativos às crianças, função partilhada também com a família (SOUZA, 2013). Nessa mesma perspectiva e, ao falar sobre as funções da EI, Montenegro (2001, p. 35) salienta três sentidos

[...] (a) proteção física da criança, (b) serviço complementar à família e (c) atenção à individualidade. Quando a palavra cuidado é utilizada num campo de significação mais próximo do de guarda da criança pequena, o cuidado está mais relacionado às duas primeiras acepções, tanto o de higiene e proteção do corpo da criança, quanto o de serviço alternativo à guarda ou cuidado familiar. O terceiro significado, introduzido mais recentemente, refere-se à individualidade da criança, e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças.

O PPP da escola também compreende que o binômio não se encerra na Educação Infantil, mas também é presente no Ensino Fundamental. Ao falar sobre o cuidar e educar no Ensino Fundamental, o documento aponta que o binômio contempla os aspectos físicos, psicológicos e de valorização do aluno enquanto produtor de cultura.

Além disso, se volta “ao aprendizado dos conteúdos presentes no currículo, para que o aluno possa usufruir dos bens culturais produzidos historicamente” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021b, p. 81).

Sobre o significado atribuído para o binômio cuidar e educar, o documento aponta que se constitui em atender as necessidades básicas das crianças, sendo estas “[...] saúde, alimento, higiene, proteção, como também nas demais questões relativas a afetividade, à sociabilidade e à apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social” (idem, p. 81), mais adiante complementa:

[...] qualquer atividade desenvolvida na instituição tendo como objetivo esses dois aspectos, possibilitará à criança desenvolver competências e habilidades necessárias para a sua aprendizagem. [...] **somente o profissional consciente de trabalhar o cuidar e o educar poderá colocar intencionalidades nas suas ações**, estando sempre atento às necessidades dos seus alunos. Através da observação e da compreensão das múltiplas linguagens usadas pelas crianças para transmitir conhecimentos, sentimentos e emoções, ele poderá interferir e ajuda-las a descobrir e compreender o mundo que a rodeia (idem, 2021, p. 81) (grifo nosso)

A partir do exposto observamos que, enquanto documento que representa a identidade de uma instituição, a compreensão sobre cuidado e educação é o ponto de partida para uma prática pedagógica consciente. Nesse sentido, apoiados em Veiga (1998) e Azevedo (2013), destacamos a importância de um processo de construção e de formação de documentos como o PPP para que se questione as crenças da comunidade escolar.

Para finalizar, o documento aponta que:

[...] cuidar e educar implica em reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e de maneira compartimentada. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que o indivíduo vive exige seu esforço particular e a mediação de outro (professor) como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. (FRANCISCO BELTRÃO, 2021b, p. 82)

Vemos que há uma compreensão do binômio cuidar e educar enquanto forma de promover o desenvolvimento. A escola aponta em seu documento, que parte de uma concepção de valorização das necessidades dos alunos para além do assistencialismo, mas busca promover o seu desenvolvimento em todas as suas potencialidades.

Em um segundo documento, de outra instituição, a relação entre o cuidar e o educar é retratada como devendo estar “atrelada ao desenvolvimento integral do sujeito” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021a, p. 59). Nesse sentido, o professor deve utilizar recursos prazerosos e dinâmicos, principalmente por meio de brincadeiras, para garantir que os saberes científicos sejam apropriados pelas crianças. A escola compreende que os planos de ensino dos professores devem aderir a metodologias prazerosas, sem deixar de lado o conhecimento científico.

Uma das grandes questões acerca do binômio Cuidar e Educar na Educação Infantil refere-se à relação ao próprio currículo dessa etapa e o quanto ele possibilita o desenvolvimento das potencialidades das crianças. É importante frisarmos que a EI é uma etapa importantíssima

para o desenvolvimento social e relacional das crianças, sendo um momento essencial para sua sociabilidade, motricidade, entre outros (VOLTARELLI, 2013).

Essa mesma escola se baseia na psicologia histórico-cultural para defender que a aprendizagem da criança se dá por meio da troca de experiências (FRANCISCO BELTRÃO, 2021n). Entretanto, mais adiante a escola define criança como “criador e re-criador de cultura” (p. 60), termo bastante utilizado pela Sociologia da Infância, que, por sua vez, tem sido um campo pedagógico de estudos que assume a necessidade de se legitimar as ações e as vozes das crianças, além de considera-las enquanto arquitetas desses novos olhares (VOLTARELLI, 2013).

Nesse sentido, ao finalizar sua conceitualização sobre cuidar e educar, o documento aponta a necessidade do planejamento do ambiente infantil como espaço plural e que promove as diferenças. Não obstante, é esse espaço que deve promover as diversas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança.

O terceiro tema denominado “*Conjunto de saberes a serem aprendidos*”, com apenas uma resposta, é relativo à um PPPo muito breve em sua definição de cuidar e educar, ocupando os seguintes parágrafos:

Para que a prática pedagógica aconteça de forma significativa é necessário que haja equilíbrio entre o cuidar e o educar. Hoje, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos 4 anos, a escola precisa estar atenta às necessidades físicas e emocionais dessa criança ainda pequena. Educar, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, significa —propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientada de forma integral. Isso quer dizer que o educar não

é dissociado do cuidar. O cuidar diz respeito às necessidades das crianças para o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual.

O agir pedagógico deve atender as reais necessidades das crianças, ser criativos e flexíveis para que a aprendizagem aconteça juntamente com o cuidado. **O educar é um conjunto de aprendizados que permite ao aluno desenvolver-se a partir de suas necessidades, do cuidado do professor e do autocuidado.** (FRANCISCO BELTRÃO, 2021o, p. 40) (grifo nosso).

Apoiado na legislação sobre a Educação Infantil, o documento demonstra que sua concepção assume o cuidar e o educar enquanto um binômio ativo no processo de aprendizagem das crianças. O PPP define que o “agir pedagógico” ou a prática pedagógica deve estar alinhada às necessidades das crianças. Nesse sentido, o professor deve ser flexível e atento à essas necessidades, pois é desta forma que se produz o binômio cuidar e educar. O destaque, feito na citação, demonstra um fator importante: o educar é um conjunto de aprendizados (conteúdos ou saberes) que possibilita o desenvolvimento dos alunos por meio das suas necessidades individuais e da sua relação com o professor.

A partir desta perspectiva, a relação cuidado e educação se mascara, pois o professor deve estar atento às necessidades dos alunos e então respondê-las de acordo com o que for melhor para o seu desenvolvimento. Afirmarmos que a qualidade da relação cuidado e educação no processo educativo não pode ser apenas responsiva, é necessário planejamento e proposição de aprendizagens. O professor deve, com certeza, estar atento às necessidades e a emergência de situações no cotidiano escolar, porém o binômio cuidar e educar antes

precisa ser contemplado no seu plano de aula, pois “Assim como um trabalhador que quer construir algo planeja suas ações para obter o produto final, também acontece com a educação, o professor planeja suas ações. A educação é um ato intencional” (LINS, 2014, p. 43).

O quarto tema, denominado “*Cuidar para Educar*”, contém apenas uma resposta a qual é relativa ao quarto documento. Este se apoia nas DCNEI (2009) para embasar sua concepção de cuidar e educar ao afirmar que são “elementos específicos das práticas cotidianas da educação infantil”, sendo que o cuidar está relacionado aos aspectos emocionais, afetivos e à atenção, e é elemento “[...] fundamental na vida dos bebês, pois o ser humano necessita de cuidado constante para sobreviver” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021h, p. 72).

Ao falar especificamente sobre o cuidar, a escola aponta que este:

[...] se atrela aos cuidados da saúde física e emocional dos alunos, que sejam sujeitos capazes de reconhecer suas emoções e também as emoções do outro, sendo capaz de lidar com elas e valorizar a si mesmo, e também colocar-se no lugar do outro. Quanto a saúde física, é de extrema importância que aprenda a lidar com situações que valorizem o cuidado de seu corpo, hábitos e importância de uma alimentação saudável, higiene e atividade física, mais uma vez, não somente ao próprio corpo, mas também dos demais indivíduos. (FRANCISCO BELTRÃO, 2021h, p. 73)

Percebemos que a concepção apresentada sobre cuidado está muito alinhada à visão dos cuidados físicos e biológicos. Nessa perspectiva, o cuidado se assume enquanto forma de garantir o bem-estar

físico do sujeito, para que, assim, as atividades relativas ao educar possam acontecer posteriormente.

Segundo o PPP, o binômio cuidar e educar está presente na rotina dos alunos, sendo papel do professor possibilitar momentos de criação de vínculos, de valorização do ser humano e de desenvolvimento da autoestima (FRANCISCO BELTRAO, 2021h). Para a escola, o binômio é importante para que as crianças se tornem “cidadãos com escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e projetos de vida, levando em conta sua liberdade, consciência crítica e responsabilidade e o olhar também sobre o outro” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021h, p. 73).

No que se refere à transição entre a etapa da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, dos 21 (vinte e um) PPPs analisados 20 (vinte) possuem o mesmo núcleo textual, no qual discorrem sobre alguns elementos importantes sobre a transição da criança entre as etapas. Entretanto, mesmo com esse núcleo comum, alguns textos possuem apontamentos distintos. É importante enfatizarmos que em nenhum dos textos encontramos menção ao binômio cuidar e educar ou cuidado e educação.

Os textos iniciam se apoiando em Kramer (2007, p. 20) quando dizem que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...]. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [...]. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche,

a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais

No geral, os PPPs afirmam que o “professor deve organizar atividades que favoreçam a compreensão da função social, por exemplo, no caso da escrita, que deve ter o intuito de captar as intenções comunicativas dos textos e ampliar o vocabulário das crianças” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021i, p. 28) e também na BNCC (2017) ao dissertarem sobre a necessidade de integração e continuidade entre os processos e etapas.

Os documentos apontam, além disso, a necessidade de se articular o currículo e as práticas pedagógicas que envolvem as etapas, alegando que:

[...] as instituições que atendem crianças da primeira etapa da educação básica (CMEIs), e as de ensino fundamental (escolas) devem pensar juntas em estratégias em promover esta articulação entre estes espaços educativos, pois a criança é um ser integral e se desenvolve em um processo permanente, sem rupturas (FRANCISCO BELTRÃO, 2021c, p. 26).

Este é um elemento a ser destacado. De fato, é importante que as instituições que atendem as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos na Educação Infantil do município planejem ações, juntamente às escolas do Ensino Fundamental, para promover uma transição saudável. Todavia, não se pode olvidar que as crianças das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) ainda pertencem à Educação Infantil e outrora transitaram entre o espaço do CEI para a escola, de modo que passam dessa vez, por um

100

segundo movimento entre etapas, da EI para o Ensino Fundamental, o que requer um planejamento coletivo (instituições de educação infantil e de ensino fundamental).

As formas como as escolas apontam a transição entre os níveis de ensino e como realmente acontece na ação pedagógica são distintas. Uma das escolas indica o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), o qual objetiva “transmitir uma mensagem de valorização à vida, e da importância de manter-se longe das drogas e da violência” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021i, p. 29), como grande contribuinte para o processo de mudança de etapas.

Outra instituição aponta que, ao “término de cada etapa de ensino é realizado acompanhamento pedagógico através de Conselho de Classe, visando avaliar o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021g, p. 23).

Percebemos que a própria inserção da Educação Infantil em um espaço organizado para o atendimento às crianças do Ensino Fundamental afeta a compreensão sobre a prática pedagógica de alguns profissionais. Uma das escolas afirma em seu PPP que, “[...] contempla um ambiente alfabetizador, com caráter lúdico e prazeroso das atividades e o amplo atendimento as reais necessidades dos alunos, através de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, mas respeitando o nível de desenvolvimento de cada aluno.” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021u, p. 37). Sobre esse elemento, reiteramos que Kishimoto (2002) e Azevedo (2013) indicam a importância de não se adotar práticas “escolarizantes” de alfabetização ou elementos que serão abordados na especificidade do Ensino Fundamental na etapa da Educação Infantil.

Uma das escolas aponta que a forma como busca melhorar como acontece a transição entre as etapas se dá por meio do recreio dirigido, no qual “os alunos participam juntamente com as outras turmas do recreio dirigido, interagindo com os demais. Nesse momento também estabelecem vínculos com os demais professores que orientam o recreio” (FRANCISCO BELTRÃO, 2021r, p. 27)

Algumas instituições também apresentam grandes desafios vivenciados na Educação Infantil da escola e no processo de transição, como verificamos no seguinte trecho:

O professor regente muitas vezes fica de mãos atadas, pois esses pequenos precisam de ajuda até para ir ao banheiro e o professor regente sendo apenas um em sala, não consegue ir ajudar essa criança porque não pode deixar os demais sozinhos, sendo que o espaço físico da escola é diferente que os dos CMEIS, os banheiros ficam longe da sala de aula e isso dificulta o trabalho do professor. (FRANCISCO BELTRÃO, 2021n, p. 27)

A dinâmica do atendimento às crianças na Educação Infantil dos CEIs é de duas professoras por turma. Na escola isso se modifica, pois apenas uma professora assume os trabalhos em cada turma e precisa dar conta das especificidades que envolvem o trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Por fim, um último fator a destacarmos trata da própria forma como as crianças são ou passam a ser enxergadas. Em um dos PPPs, ao falar sobre a transição entre a EI e o EF, aponta-se que:

[...] a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer de forma que a função seja vista como **a criança da educação infantil passando a ser aluno aprendiz por natureza no ensino fundamental**. (FRANCISCO BELTRÃO, 2021h, p. 29) (negrito nosso).

A percepção da escola é que, ao se inserir na etapa do EF, a criança, que experimenta a vida pelos gostos, cheiros, sons e, muitas vezes, pela dor, passa a ser o aluno que precisa ser alfabetizado, aprender a tabuada, a somar, dividir e diminuir. Essa concepção, assim como qualquer outra, não é uma concepção neutra, mas uma visão de educação da instituição, como indica Kramer (2007, p. 30), “Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase ‘Agora a brincadeira acabou!’”.

Neste capítulo discutimos a compreensão do cuidado e educação nos PPPs das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR, além de refletirmos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Percebemos que, apesar dos PPPs da maioria das escolas possuírem o mesmo núcleo textual, alguns fazem apontamentos relativos à sua própria concepção, compreendem essa fase de transição enquanto uma forma de preparação para o processo de alfabetização/escolarização, outros compreendem que ações rotineiras, como o recreio dirigido, são suficientes para que não haja dificuldades de adaptação entre as etapas. O questionamento que fica, sobretudo, é: a relação entre cuidado e educação continua existindo nessa transição?

A partir das discussões elaboradas neste capítulo, apresentamos no próximo, juntamente aos dados dos questionários e entrevistas

realizadas com as professoras da Educação Infantil das turmas de crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, as compreensões sobre cuidado e educação dessas profissionais que estão em contato diário com as crianças da aludida etapa da educação.

CAPÍTULO IV

A COMPREENSÃO DAS PROFESSORES DAS TURMAS DE INFANTIL 4 E 5 DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO/PR: O QUE DIZEM OS DADOS

Neste capítulo analisamos os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas realizadas com as professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR. Aqui, discutimos acerca do perfil profissional dessas professoras, suas compreensões de cuidado e educação, e como essas profissionais identificam esses conceitos em sua prática pedagógica diária.

Os questionários aplicados às professoras foram divididos em 03 (três) eixos: *perfil pessoal*, *perfil profissional* e *concepção de cuidado e educação*. No primeiro, buscamos compreender quem é essa pessoa que está em contato diário com as crianças; no segundo, sua formação inicial e formação continuada e, no terceiro, como se apresenta o cuidado e a educação na sua rotina pedagógica.

Os questionários foram respondidos por 31 (trinta e uma) professoras, via plataforma *Google Forms*. De um total de 116 (cento e dezesseis) professoras atuantes nas turmas selecionadas, tivemos uma mostra de 26,72% desse grupo.

Do grupo respondente da pesquisa (31), duas professoras participaram de uma entrevista. Uma das professoras com mais de 10 (dez) anos de experiência e a outra com menos de 03 (três) anos de

experiência. Tempos e experiências distintas na Educação Infantil. A partir das entrevistas, revisamos as respostas juntamente aos questionários, e também aos PPPs, a fim de identificar como aparece a relação cuidado e educação, se esta é concordante com os temas elencados a partir dos questionários e também se outros elementos aparecem aparecer nas falas das professoras.

4.1 A relação entre as compreensões de cuidado e educação das professoras de Infantil 4 e 5 das Escolas Municipais

No terceiro eixo do questionário exploramos as compreensões de cuidado e educação das professoras atuantes nas turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco), bem como os tópicos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A partir da relação desses dados, observamos como tem ocorrido o movimento de formação e discussão sobre a temática cuidado e educação.

O primeiro questionamento do eixo 03 (três) - *concepção de cuidado e educação*, se referiu à concepção de **cuidado** das professoras. Ao realizar a análise dos dados obtidos, os dividimos em 03 (três) temas. A primeira, com 20 (vinte) respostas denominamos de “*Cuidado como preservação da integridade física, psicológica e biológica*”. A segunda, identificada como “*Cuidado como prestar atenção*”, obteve 04 (quatro) respostas. A terceira, caracterizada como “*Cuidado como promoção ou preparação para o desenvolvimento*”, alcançou 07 (sete) respostas. O quadro 09 (nove) abaixo, permite tal visualização.

Quadro 09 - Temas das respostas sobre “Cuidado”

CONCEITO	TEMA	RESPOSTAS
Cuidado	“Cuidado como preservação da integridade física, psicológica e biológica”	20
	“Cuidado como prestar atenção”	4
	“Cuidado como promoção ou preparação para o desenvolvimento”,	7
Total		31

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O primeiro tema - *Cuidado como preservação da integridade física, psicológica e biológica*, com 20 (vinte) respostas, nos trouxe compreensões de cuidado que levam em consideração, necessariamente, a garantia da integridade física das crianças, remetendo à segurança, higiene e alimentação, sem necessariamente fazer conexão com aspectos educativos. As respostas abaixo representam isso:

Entendo que cuidar é zelar pelo bem-estar da criança, seja ele físico, psicológico e social. (Professora 02)

É tudo que se refere a segurança e bem-estar: comida, higiene, brincadeiras seguras. (Professora 06)

Cuidar, preservar, apoiar, proteger se colocar no lugar do outro ter empatia. O cuidado implica ajudar os outros, tentar promover o seu bem-estar e evitar que sofram de algum mal. (Professora 13)

Dar carinho, atenção, não deixar se machucar, todo ato de apoiar, zelar e promover o bem-estar. (Professora 16)

Notamos que, das 31 (trinta e uma) respostas obtidas, pelo menos 20 (vinte) entendem o cuidado como um meio de garantir a segurança física e biológica das crianças. Para isso, seu bem-estar deve ser atendido, a criança precisa estar alimentada, agasalhada, receber carinho, não se machucar etc., sem levar em consideração o princípio educativo do cuidado.

A percepção de que o cuidado está direcionado às questões físicas e psicológicas, apenas como promoção do bem-estar da criança, é redutora do papel do cuidado na EI e remonta aos primórdios da EI no Brasil, na qual as mães trabalhadoras deixavam as crianças em um local seguro enquanto exerciam suas atividades laborais. Compreendemos hoje, especialmente com o avanço da legislação da EI na década de 1990, que o cuidado tem uma função importantíssima nessa etapa da educação. Segundo Guimarães (2011, p. 45) “Cuidar envolve uma habilidade técnica, mas também e especialmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais.” Ou seja, não é apenas uma resposta à outra ação. É necessário planejamento e um olhar cauteloso para as especificidades de cada criança, “cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, numa perspectiva factual e existencial, de modo integrado” (Idem, p. 47).

O segundo tema, que denominamos “*Cuidado como prestar atenção*”, obteve 04 (quatro) respostas, conforme constamos abaixo:

Cuidado é toda a atenção que direciono ao outro, seja cuidar do corpo físico, do âmbito psicológico

e ou emocional, para mim o cuidar se estende para além de assistência. (Professora 01)

Atenção e a dedicação ao executar algo. (Professora 07)

O cuidado é zelo, respeito, atenção, proteção. (Professora 09)

Cuidado é toda forma de atenção dada a uma pessoa, de forma a compreender qual a sua necessidade para ajudá-la. (Professora 11)

Nas respostas, é recorrente a presença da palavra “zelo”. De acordo com o dicionário *online* Dicio (2022), “zelo” significa “Atenção excessiva que se demonstra por algo ou alguém; cuidado.”, ou ainda, “Afeição ardente e viva por alguém ou por alguma coisa; carinho.” É uma palavra que remete à um olhar sempre atento às necessidades de outrem, principalmente no que se refere ao carinho.

Notamos que é uma atenção àquilo que está na superfície da criança, ao seu físico, ao que é aparente, relativo a proteger para que a criança não se machuque, não se magoe, não brigue, remetendo ao início das discussões sobre o cuidar na EI, diretamente associado à ideia de proteger um ser frágil (AZEVEDO, 2013). Nesse sentido, Guimarães (2011, p. 45) comenta que:

Cuidar é visto como proteger, quase um procedimento equivocado, que as desvia do que é considerado adequado, educar, ensinar, apesar de acharem importante o vínculo forte, a preocupação, ‘dar uma de mãezona’. Para elas, desviar da proteção é deixar a criança ‘se virar’, tornar-se independente. Um dos desafios parece ser a compreensão de que permitir à criança espaço para

aprender sobre si não é desproteger. Ao mesmo tempo, ‘dar uma de mãezona’, no sentido de preocupar-se e envolver-se intensamente com os bebês, não é necessariamente superproteger. A autonomia se constrói nos relacionamentos, na tensão entre conquistar a si e relacionar-se fortemente com o outro.

As instituições que atendem crianças pequenas devem fornecer condições para que elas explorem os ambientes e as relações com seus iguais, para que desenvolvam habilidades sociais, culturais, emocionais, etc. Cercear os espaços, jogos e brincadeiras pode significar um empecilho no desenvolvimento da autonomia e na relação dessa criança com o mundo.

O terceiro tema, denominado “*Cuidado como promoção ou preparação para o desenvolvimento*”, identifica uma aproximação de algumas respostas no que se refere à concepção de cuidado como meio para promoção do desenvolvimento, as quais são expressas a seguir:

O cuidado é aquilo que produz sentido e significado para as pessoas, aquilo que afeta. (Professora 21)

O cuidado além de provir das necessidades básicas como alimentação, higiene, nas atividades e necessidades de vida diária é também educação. Em cada uma dessas atividades podem ser ensinados, valores, costumes, bem como desenvolvidas habilidades que na realidade da escola são indissociáveis da educação. (Professora 24)

Apesar disso, em algumas respostas o próprio cuidado é visto como um meio para se chegar à educação, não necessariamente se

relacionando a esse conceito durante o processo de ensino-aprendizagem, como apresentado nas seguintes respostas:

O cuidado é relacionado as necessidades do ser humano, voltado para promoção da saúde, mas não somente no físico, também desenvolver ações de cuidado, emocional, intelectual, etc. (Professora 10)

Assegurar as condições básicas de desenvolvimento da criança: alimentação, higiene, necessidades fisiológicas, e proporcionar condições para desenvolvimento físico e cognitivo. (Professora 29)

Notamos que as professoras, quando falam de cuidado, o entendem como um fator condicionante para que, de fato, ocorra a educação. Entretanto, é um fator que deve ser garantido antes do processo educativo. Por exemplo, a criança deve estar alimentada para que consiga participar do processo educativo, não necessariamente o ato de alimentação ou refeição é considerado um momento educativo. Além disso, a criança deve estar higienizada, sem levar em consideração que o processo de higienização contém elementos educativos.

É importante ressaltarmos que, ao superar a concepção de cuidado enquanto subalterno, mecânico e de mera ação instrumental, possibilitamos escolhas éticas, humanas e planejadas dos profissionais que estão em contato com crianças pequenas (GUIMARÃES, 2011).

Seguindo nesta seção, a próxima pergunta se refere à concepção de **educação** das professoras. Nesta parte, tivemos respostas heterogêneas, algumas muito específicas, inclusive. A partir das análises

dessas respostas, decidimos colocá-las em 04 (quatro) temáticas conforme é possível visualizar no quadro a seguir:

Quadro 10 - Tema das respostas sobre “Educação”

CONCEITO	TEMA	RESPOSTAS
Educação	“Educação como desenvolvimento ou humanização”	13
	“Educação como ensino ou disciplinamento”	10
	“Educação como conjunto de conhecimentos”	07
	“Educação como direito”	01
Total		31

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O primeiro tema denominado “*Educação como desenvolvimento ou humanização*”, obteve 13 (treze) respostas que tratam a educação como forma de desenvolver algo ou humanizar alguém, conforme percebemos abaixo:

Educar é trabalhar o desenvolvimento infantil físico, psicológico e social da criança. (Professora 02)

É o processo de desenvolvimento de habilidades necessárias para o ser humano. (Professora 10)

Essas respostas compreendem a educação como uma forma de garantir o desenvolvimento físico, motor, psicológico, cognitivo e emocional das crianças. A resposta da Professora 10 (dez) ainda indica que essas habilidades são necessárias para o ser humano. Nesse sentido,

a educação é o meio formal ou informal pelo qual se organiza uma série de habilidades a serem desenvolvidas na criança.

O segundo tema, denominado “*Educação como ensino ou disciplinamento*”, obteve 10 (dez) respostas, as quais entendem a educação como o ato de disciplinar ou de ensinar algo a alguém.

É o ato de disciplinar e de instruir para assegurar o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um indivíduo. (Professora 20)

Tudo o que possa ser ensinado para a criança, desde os conteúdos escolares até os bons costumes de casa e da comunidade. (Professora 12)

Educação é o ensino aplicado em sala de aula, ou seja, repassado o conhecimento. (Professora 11)

Educação é ensino a partir de fundamentos teóricos e didáticos. (Professora 5)

É perceptível que, a partir destas compreensões, a educação está diretamente ligada com a transmissão de valores e conhecimentos, que compreende a criança enquanto um sujeito passivo nesse processo. É o preparar para a sociedade, para a vida, mostrar os caminhos que a criança deve seguir.

Outra resposta que nos chamou a atenção é a da Professora 04 que, quando respondeu sobre sua concepção de educação, disse o seguinte:

Ensinar, amar! (Professora 04)

Essa resposta remete aos primórdios da EI no Brasil, quando as práticas de maternagem eram muito comuns nos espaços de trabalho com crianças pequenas. A partir disso, o ensino deve se pautar necessariamente no amor e no afeto. A criança precisa se sentir acolhida enquanto estiver no espaço institucional. Obviamente que esses são fatores importantes no trabalho com crianças pequenas, porém a educação não pode se reduzir a ele. Essa resposta também nos mostra que, ainda hoje, essas compreensões estão vivas e ativas na EI.

O terceiro tema, denominado “*Educação como conjunto de conhecimentos*”, afirma a educação como múltiplos conhecimentos adquiridos por um sujeito e foi compreendida por 07 respostas representadas abaixo:

Além do conhecimento acadêmico, empatia, respeito, valores, ética, caráter, humanismo e responsabilidade. (Professora 13)

São valores que devem ser passados de geração pra geração, dentro de uma sociedade que vem a ser disciplina, valores, polidez enfim é um processo de desenvolvimento integral do indivíduo em toda sua potencialidade.” (Professora 22)

Base de conhecimento e aprendizado, carinho e proteção. (Professora 30)

Essas professoras concebem a educação como um conjunto de conhecimentos que devem ser passados para outras pessoas, sejam eles morais, éticos ou científicos. Observamos que a palavra “disciplina” aparece aqui, pois, conforme a Professora 22 (vinte e dois), é uma forma

de valor necessário para o convívio em sociedade e que deve ser garantido às crianças.

A última categoria denominada “*Educação como direito*” teve apenas 01 (uma) resposta, pois foi a única que trouxe à tona a discussão sobre o direito à educação, como verificamos a seguir:

Educação é o direito de todo ser humano, não é dever só da escola e sim da família e da sociedade também. (Professora 18)

Notamos que esta professora entende que a educação é um direito de todo ser humano, o qual não é praticado apenas pela escola, mas a própria sociedade produz alguma(s) forma(s) de educação.

Após identificarmos as compreensões de cuidado e educação dessas professoras, buscamos compreender se há relação entre esses dois conceitos na prática pedagógica e, se houver, como ele acontece. Para tanto, questionamos as professoras sobre essa ligação e também como elas promovem esse binômio no cotidiano escolar.

Todas as professoras responderam que sim, há relação entre os dois conceitos na sua prática pedagógica. Entretanto, a partir da análise das respostas confirmamos algumas constatações feitas anteriormente, como destacamos a seguir:

Sim. O cuidar e o educar fazem parte da prática pedagógica diária, o cuidado surge desde preparar o ambiente escolar da criança para ofertar o educar, condições físicas e sociais são importantes tais como saber o meio em que a criança se encontra inserida, pois a escola parte do pressuposto de complementar os atos de

educação e cuidado já ofertados pela família.
(Professora 01)

A professora também complementa, na pergunta seguinte, que na sua prática pedagógica cuidado e educação se manifestam da seguinte forma:

Além de procurar entender meu aluno como um todo, procuro entender como funciona o meio em que a criança está, como funciona a família, quais condições físicas e psicológicas minha criança enfrenta antes de chegar à escola, mantenho contato fixo com as famílias, para complementar o que está sendo ofertado ou não. Creio que partir do momento em que sei da onde vem a minha criança posso ofertar condições mais adequadas para o processo de ensino. (Professora 01)

Num primeiro momento, a professora expõe que o cuidado é uma preparação das condições para promover a educação. Isso fica evidente na frase “[...] o cuidado surge desde preparar o ambiente escolar da criança para ofertar o educar” (Professora 01). Portanto, o cuidado é uma condição *a priori* para a promoção da educação. Entretanto, não fica claro se há uma relação entre os dois conceitos no processo educativo. No momento seguinte, a professora complementa que é importante conhecer o aluno para além da sala de aula e que isso pode ajudar a “[...] ofertar condições mais adequadas para o processo de ensino” (Professora 01).

A Professora 26 (vinte e seis), ao explicar sobre a ligação entre cuidado e educação na prática pedagógica, diz o seguinte:

O ato de educar e o ato de ensinar são polos de formação inseparáveis, que quando forem conduzidos simultaneamente, irão proporcionar às crianças a capacidade de desenvolver sua infância, sem deixar de aprender as atitudes e as tarefas que suas aptidões têm condições de desenvolver.

Cabe a nós, profissionais da Educação, equilibrar estes dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. Sabemos que as crianças, por serem pequenas, necessitam de cuidados primários: alimentação, higiene, segurança, etc. Por outro lado, não podemos esquecer que a criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vão levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca, e ela passa a participar de experiências culturais próprias de seu grupo social, o que chamamos de educação. É neste sentido que devemos entender a criança como cidadã dos direitos, um agente ativo e membro da construção de culturas, ou seja, uma criança a ser ouvida e não apenas aquele ser que escuta, pois ela é alguém que pensa junto sem deixar que os outros pensem por ela. O cuidar e o educar são indissolúveis e devem ser trabalhados juntos, sem esquecer-se de buscar o equilíbrio entre ambos, pois ao mesmo tempo em que sabemos que as crianças precisam de cuidados especiais, devemos também reconhecê-las, como agentes ativos da sociedade onde vivemos e que construiremos. (Professora 26)

Ela também complementa dizendo como isso se manifesta na sua própria prática pedagógica:

Nos jogos, nas oportunidades de interação com colegas de mesma idade e de crianças com idades diferentes. Com atividades com uma orientação flexível, que permita adaptar-se às necessidades que cada criança manifesta. Estimulando e

mostrando a potencialidade de que cada um tem, e mostrando que todos são capazes de se desenvolver, e desenvolver as atividades e brincadeiras propostas. (Professora 26)

Em consonância com essas perspectivas, algumas professoras deram as seguintes respostas:

[...] as crianças precisam ser cuidadas e educadas. Ex.: parquinho. (Professora 06)

Cada criança é única, com sua história, experiências vivenciadas. É partindo desse pressuposto que podemos planejar estratégias que possibilitem segurança (cuidado) e desenvolvam as potencialidades de cada criança, respeitando o processo de cada um. (Professora 06)

[...] para aprender uma criança precisa estar bem em todas as áreas, se estiver com fome ou febre, por exemplo, não terá a mesma disposição, e conseqüentemente não aprenderá o que está sendo transmitido a ela, há também as crianças que sentem saudades de seus familiares, estas, precisam de cuidado e consolo, para estar bem emocionalmente e então aprender. (Professora 23)

É preciso repassar um lugar seguro para a criança (escola). Ela precisar confiar na pessoa (professor) e isso se dá por meio de um processo que ocorre durante o ano e essa confiança acontece por meio de alguns cuidados que o docente tem na sua prática (Professora 31)

Educar e cuidar são duas coisas indissociável, pois a criança necessita de atenção, carinho, segurança. E o professor na prática pedagógica precisa criar um contexto educacional com conforto para a criança se sinta bem e seu trabalho se concretizem. (Professora 31)

Essa perspectiva entende que o cuidado é uma ação fundamental para iniciar o trabalho educativo, pois a criança precisa ter todas as suas necessidades (físicas, biológicas, emocionais e psicológicas) sanadas para que o processo educativo tenha êxito. Denotamos que, durante a fala da Professora 06 (seis), ela concebe o cuidado como a possibilidade de planejar estratégias que garantam a segurança da criança.

Há também professoras que acreditam que o cuidado se refere ao tratamento afetivo com as crianças e entendem que o cuidado e a educação são muito importantes para a EI:

[...] em nosso meio de atuação é de extrema importância esses dois fatores. É um conjunto, o cuidado e a educação. (Professora 03)

[...]na educação infantil ambos andam juntos. Na minha concepção, a criança aprende melhor quando é tratada com zelo e carinho. (Professora 05)

[...] diariamente em nossa prática o cuidado e a educação estão ligados, quando ocorre a afetividade, o respeito e o zelo pelo outro a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz. (Professora 09)

[...] pois se uma criança precisa de um carinho, que passou por algo, primeiro o professor deve cuidar dos sentimentos da criança, para que assim a mesma aprenda o que irá transmitir e se o professor não demonstrar cuidado pelas crianças não terá intimidade com as mesmas. (Professora 11)

*[...] ✓ a criança aprende apenas quando se identifica com o professor, quando se sente segura.
✓ educar é com certeza um ato de amor.*

✓ educação infantil é sem dúvidas a profissão que mais exige afeto entre os envolvidos. (Professora 17)

Sim, nossa rotina na Educação Infantil é baseada sim no cuidado e na educação. (Professora 30)

Questionadas sobre como relacionam cuidado e educação na sua prática pedagógica, as professoras complementam:

Através do carinho com as crianças, a atenção, a conversa. (Professora 03)

Acredito muito na educação afetiva e em como os resultados são favoráveis tanto em comportamento, quanto no processo de ensino aprendizagem. (Professora 05)

Quando se trabalha com crianças deve-se pensar no desenvolvimento humano com respeito e afetividade. (Professora 09)

Na prática pedagógica a criança necessita de cuidado e educação ao mesmo tempo, pois na hora da atividade se o professor não cuidar da mesma e ajudá-la a criança não se desenvolverá sozinha. (Professora 11)

Procuro sempre ouvir as crianças, elas me contam sobre tudo o que desejam, coisas boas e ruins, fico atenta aos sinais, no dia a dia consigo perceber as crianças que tem problemas em casa, consigo ajudar mesmo que minimamente com uma conversa se for o caso. Algumas querem apenas sentir-se seguras com um colo, um abraço, um beijo ou um elogio. (Professora 17)

Cuidado através de carinho, proteção e amor. Educação processo de facilitar o aprendizado, conhecimentos, habilidades e competências. (Professora 30)

Nos discursos das professoras é repetidamente reforçado a necessidade de fazer com que a criança esteja bem para que possa participar das aulas. Para isso, se faz necessário um olhar atento e cauteloso. Obviamente, não descartamos a importância de que se tenha um olhar para as necessidades da criança a todo momento, mas quando dizemos que cuidado e educação devem acontecer juntos no processo educativo, queremos dizer que um complementa o outro. As ações de cuidado precisam ser planejadas, possuir um objetivo educativo e considerar as especificidades de cada criança.

Defendemos que o cuidar se efetiva quando atendemos as necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde da criança; na atenção aos seus afetos, sentimentos e emoções, às suas relações; planejando espaços estimulantes à sua inteligência e imaginação, que instigue descobertas e aguce sua curiosidade (MONTENEGRO, 2001).

Não podemos cair em reducionismos de que o cuidado limita-se a atenção à integridade física e emocional, mas justamente possibilitar experiências para que a criança se desenvolva na sua integralidade.

O educar está indissociado do cuidar, uma vez que ao fornecer elementos lúdicos, acolhendo a criança e garantindo-lhe um ambiente em que possam construir ações significativas, permitirão que elas se apropriem de aprendizagens que serão necessárias por toda a vida. Deste modo, a instituição de educação infantil como um todo precisa fornecer condições para as crianças explorarem os ambientes de maneiras diversas e ir adquirindo as formas culturais de agir e pensar (VOLTARELLI, 2013, p. 88).

A Professora 15 (quinze), traz um olhar importante para a relação entre cuidado e educação. Segundo ela:

[...] cuidar e educar andam juntos, é um elo que funciona perfeitamente quando a família faz a parte dela e a escola a sua. (Professora 15)

Esta resposta levanta o questionamento: Qual o papel da família na relação entre cuidado e educação? Cordeiro (2012, p. 6), ao falar sobre a necessidade da construção de um Projeto Político-Pedagógico democrático na EI, nos diz que:

[...] é imprescindível considerar a necessidade da participação ativa e transformadora das pessoas envolvidas – pais, crianças e profissionais da Educação Infantil -, como, também, das discussões sobre cuidado e a educação, entendendo-os como conjunto de conhecimentos teóricos e práticos.

Ao responder sobre como esses conceitos se relacionam na sua prática pedagógica, a Professora 15 (quinze) disse:

No ato de acolher, no ouvir as crianças, na troca de experiências. (Professora 15)

Nas respostas até aqui já contempladas, observamos que a relação entre cuidado e educação é tratada de uma forma reativa e mecânica. Reativa porque precisa de uma causa para que se produza e mecânica porque para produzir a educação é preciso que anteriormente, por meio do cuidado, sejam sanadas as necessidades físicas, biológicas e afetivas da criança.

Algumas professoras já concebem a relação cuidado e a educação para além das atenções corporais e emocionais, mas tratam a partir da perspectiva do desenvolvimento da criança.

Enquanto eu cuido para que meu aluno lave as mãos antes de se alimentar, estou educando para que ele tenha hábitos de higiene, por exemplo. (Professora 20)

[...] compreendo que esses dois conceitos são indissociáveis, pois no mesmo instante que estamos "cuidando" estamos "educando". Exemplos: Durante a alimentação, podemos ensinar a utilizar os talheres corretamente, quais são os hábitos de higiene durante as refeições, podemos falar dos alimentos e enumerar outras coisas que são cuidado sem deixar de ser educação. Durante a escovação dos dentes falar dos cuidados de higiene entre outros. (Professora 24)

Se parto do princípio que cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo escolar em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos/professores como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade, compreendo que o cuidar e o educar se fazem nas rotinas diárias, desde o momento em que se troca a fralda, auxilia na alimentação, ensina a fazer a higienização na hora do banho. todas as atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil estão ensinando as crianças, por meio das rotinas diárias e atividades lúdicas. (Professora 25)

Segundo as professoras, na sua prática pedagógica, esses conceitos se manifestam da seguinte forma:

Em todos os momentos estou cuidando e educando, eles são pequenos e ainda não conseguem se cuidar sozinhos. (Professora 20)

Na forma de falar com as crianças (cuidado com o tom de voz, a sensibilidade de acolher as contribuições e explicações das crianças); na organização das atividades em grupo (valorizando a coletividade); interferindo em situações de autocuidado (higiene, alimentação etc.); orientando as crianças em situações de conflitos e resolução de problemas; explicando os conteúdos e propondo atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento etc. (Professora 21)

Em inúmeros momentos, como ao ensinar uma criança a amarrar o cadarço, a vestir sua blusa, abotoar, fechar, guardar seus pertences. Compreendo que atividades como essas de cuidado são primordiais para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento integral dos nossos alunos. (Professora 24)

Em todas as atividades realizadas durante o período em que a criança permanece na escola estão ensinando as crianças, desde as rotinas diárias até as atividades lúdicas mais elaboradas. (Professora 25)

Bezerra (2019, p. 90), no que se refere à articulação entre cuidado e educação, complementa dizendo que:

[...] a maneira como se coloca a criança pra dormir; como se oferece o alimento; como organiza as crianças para contar uma história ou para cantar, ou seja, a forma de se relacionar com as crianças em diferentes momentos, dando significado para as diferentes ações, são formas de se estabelecer a articulação de cuidado e de educação. Nesse sentido, tudo depende da forma como esse sujeito

docente acredita que precisa agir; de suas concepções de criança; do processo de aprendizagem e desenvolvimento, entre outras questões. Todas as ações do adulto na relação com a criança estão permeadas de significados culturais e esses significados são revelados nessas relações, podendo ser apropriados pelas crianças.

Por isso é tão importante a participação dos docentes na construção da proposta pedagógica das instituições, pois é nesse movimento dialético de discussão que concepções como as de criança, cuidado e educação são problematizadas e apropriadas (BEZERRA, 2019).

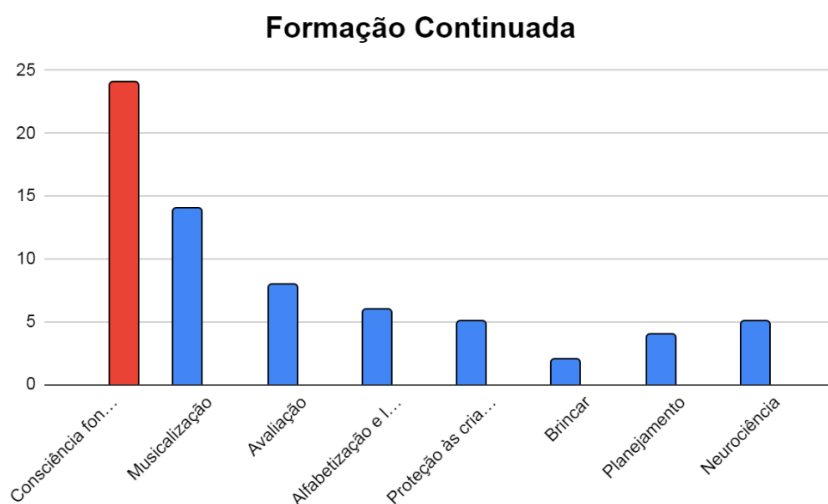
Além da proposta pedagógica, os próprios cursos de formação de professores são importantíssimos para a discussão sobre cuidado e educação, pois são os espaços por onde muitos equívocos sobre a relação desses conceitos podem ser resolvidos. Pilonetto e Nörnberg (2018, p. 125) apontam que “[...] o papel da formação de professores, em especial o curso de pedagogia, é o de provocar e *desestruturar* tais compreensões de maneira teórico-prática [...]” (grifo das autoras). Nesse sentido, Guimarães (2001, p. 53) aponta que:

Rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado é um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si.

A discussão e rediscussão dos diversos temas e âmbitos que estão presentes no cotidiano das escolas acontece em vários momentos,

passando pela formação inicial, a problematização da realidade escolar e também a formação continuada dos professores. Pensando nisso, ao serem questionadas sobre as temáticas abordadas nessas formações, as respostas destacam temas como a consciência fonológica e a musicalização, como demonstra o Gráfico 10 (dez) abaixo:

Gráfico 10: Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Segundo as professoras, o principal tema abordado nas últimas formações refere-se à consciência fonológica e também a musicalização, seguido por avaliação e alfabetização e letramento. Reiteramos que as professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) do município de Francisco Beltrão, compartilham as mesmas formações fornecidas às professoras que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

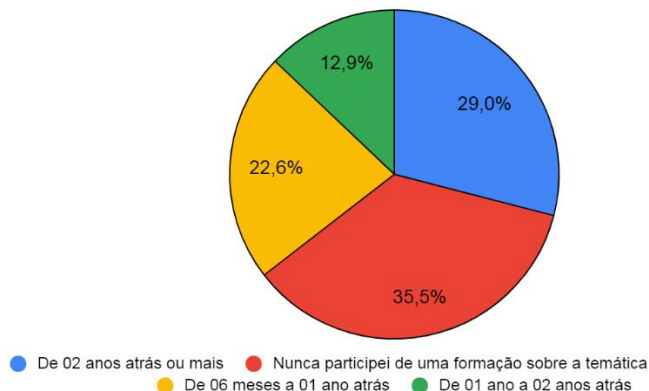
Nesse sentido, a própria presença de formações específicas sobre alfabetização e letramento é um ponto específico para debate, pois a EI é o momento para a criação de espaços que desenvolvam a autonomia, a linguagem, que instiguem as crianças a se relacionarem entre si e com o mundo e, principalmente, que respeitem e atuem a partir das especificidades desses sujeitos. A alfabetização tem seu espaço no currículo de outras etapas do ensino e não deve ser trabalhado precocemente (KISHIMOTO, 2002).

Outro ponto interessante é que em nenhuma das respostas apareceram especificamente o tema “cuidado e educação”. Ao questionarmos as professoras sobre a presença desse tema nas formações, 32,3% das professoras responderam que foi trabalhado, 29% responderam que não e 38,7% responderam que foi abordado em partes. Questionadas sobre como a formação é feita “em partes”, a principal resposta apresenta a discussão de maneira transversal em outras formações, trabalhada de forma não específica, mas se faz presente.

Assim sendo, questionamos as professoras sobre quando se realizou a última formação sobre o tema e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 11: Última participação em formação com abordagem do tema “cuidado e educação”

Última participação em formação com abordagem do tema "cuidado e educação"



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Mesmo com as professoras dizendo que o tema é abordado de forma transversal, o Gráfico 11 (onze) nos mostra que 35,5% responderam que nunca participaram de uma formação sobre a temática e 29% participaram há mais de dois anos.

Essas respostas nos levam a questionar: Será que essas professoras recebem formações adequadas para o atendimento das crianças da EI, mesmo estando no espaço da escola? As crianças são respeitadas e tratadas a partir das suas especificidades nessa etapa de ensino? Qual é o plano da SMEC no que se refere à formação continuada de professores na EI das escolas?

Azevedo (2013, p. 77), ao comentar sobre a formação de professores da EI, nos diz:

[...] os professores já ‘formados’, que estão atuando na escola, revelam na sua prática diária a necessidade de conhecimentos relativos à infância, ao desenvolvimento infantil, à organização do trabalho pedagógico e, principalmente, mostram-se acríticos e sem autonomia para encaminharem o seu trabalho, ficando vulneráveis à aceitação de propostas prontas que lhes são ‘gentilmente sugeridas’, ou mesmo impostas.

Ao questionarmos as professoras se buscavam formações sobre a temática cuidado e educação, 32,3% responderam que sim, 25,8% responderam que não e 41,9% às vezes procuram.

Dentre as professoras que assinalaram que não procuram formação, ao justificarem suas respostas, se remetem que não pensaram nessa temática em específico porque acabaram de sair da graduação ou porquê compreendem que esses conceitos estão imbricados na prática pedagógica e, a partir disso, vão melhorando durante o desenvolvimento da sua experiência enquanto professoras.

As professoras que responderam que buscam esta formação, colocam que o fazem principalmente por meio da internet, livros, vídeos ou cursos particulares. Já as que buscam às vezes, disseram que o fazem em materiais da formação inicial, por meio da problematização da própria prática pedagógica, livros, artigos científicos, cursos e vídeos ou por meio da coleta de informações em leituras.

Ressaltamos que a formação continuada não pode ser desamarrada da prática educativa do cotidiano escolar. A relação entre cuidado e educação é intrínseca e deve ser estudada, compreendida e executada de maneira consciente e planejada em todos os níveis da

educação. Como abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, cuidado e educação relacionam-se, mesmo que de forma inconsciente. Por isso, é importante que os professores tenham clareza desses conceitos e saibam utilizá-los no seu dia a dia. Sobre isso, Azevedo (2013, p. 100) afirma que “um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa”.

4.2 Cuidado e educação: das entrevistas e a triangulação de dados

Nesta seção, apresentamos as entrevistas realizadas de forma *online* por meio da plataforma *Google Meet*, na qual selecionamos duas professoras que participaram do questionário, com tempos de serviço distintos (uma das entrevistadas possui mais de 10 (dez) anos de experiência, e outra menos de 03 (três) anos de experiência) nas turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR. Em momentos distintos as entrevistamos com o objetivo de discutir elementos relacionados à prática pedagógica dessas professoras, compreensões de cuidado e educação, formação inicial e continuada, bem como as principais peculiaridades do trabalho pedagógico na Educação Infantil da escola.

Neste momento da pesquisa, utilizamos dos dados produzidos por meio da verificação dos PPPs das instituições e sua concepção de cuidado e educação, bem como os questionários aplicados, para que possamos, por meio da triangulação, traçarmos as compreensões e contradições no que se refere à compreensão sobre cuidado e educação.

A pergunta n.º 01 (um) da entrevista indagava as professoras para que apontassem uma prática que se apresenta como cuidado e educação. A Entrevistada 01 (um) respondeu da seguinte maneira:

Olha, estabelecendo do que eu tenho como cuidado e educação, eu parto sempre da convivência... da convivência não, da comunidade escolar em si. Eu tento muito trazer os pais pra perto, assim. O que eu faço é que eu tenho um contato diário com eles, WhatsApp [...], e no começo do ano, antes deles entrar pra escola [...] eu pergunto assim num grupo de WhatsApp “ah, como é que tão?” [...] porquê as vezes tem assim alguns pesar das férias ali que acontece alguma coisa, as vezes a perda de alguém querido, a separação dos pais – que é uma coisa que eu lido bastante, a maior parte dos meus alunos tem os pais separados, e isso acontece nas férias – então eu tento sempre ter isso [...], daí quando eles chegam pra mim eu já tô meio ciente daquilo que os adultos falaram. Quando eu digo meio que ciente do que os adultos falaram é porquê os adultos tem um relato sobre aquilo [...], e geralmente eles não pedem como a criança tá se sentindo, eles falam do que eles percebem das birras, do comportamento [...]. É uma prática que eu uso bastante, comunidade escolar em si, eu acredito que seja o norte da Educação Infantil, que além do cuidado para com o físico [...], o emocional é muito importante. Eu tento dar esse apoio para as crianças, de se sentirem seguras em conversar comigo, jamais quebrar um combinado nosso, ou algo que elas trazem pra mim, como alguns relatos da família. [...] Então é uma prática que eu uso bastante: trazer a família, o pai, o avô, avó, todo mundo pro meu lado. E então tem dias que a criança não vai tá bem eles já me mandam de manhã “prof., hoje o fulano não acordou legal” – que eu falo muito com minhas crianças que todo mundo tem direito a um dia ruim – então, não acordou legal prof., e pode ser que hoje você tenha um problema ou ele te dê mais trabalho hoje.

Então, é uma prática que eu tenho com eles que funciona muito bem, assim.

A Entrevistada 01 (um) aponta aspectos do espaço extra escolar, uma organização que extrapola os limites da escola, que promove o zelo pelas crianças e compreende suas vidas. A professora também assinala a importância da participação no cotidiano de vida escolar das crianças, participação em reuniões, colaboração com as atividades e outros deveres, principalmente por parte dos familiares e responsáveis. Cordeiro (2012) abordou em seu trabalho, a importância de pensar os documentos escolares, sobretudo o PPP, de uma forma que promova a ativa participação dos familiares das crianças nas instituições de educação.

Vale retomar que a preocupação com a participação das famílias também apareceu em outros momentos nos questionários. Ao ser questionada sobre sua concepção de cuidado e educação, a Professora 15 (quinze) respondeu da seguinte forma:

Com certeza, cuidar e educar andam juntos, é um elo que funciona perfeitamente quando a família faz a parte dela e a escola a sua.

Ao se referir sobre as responsabilidades da educação, a Professora 18 (dezoito) aponta a relação entre família e instituição:

Educação é o direito de todo ser humano, não é dever só da escola e sim da família e da sociedade também.

A preocupação com a participação da comunidade escolar, em especial dos pais e responsáveis da criança é presente nas respostas das

professoras. A Entrevistada 01 (um), a partir de seu relato, mostra a importância de garantir a participação das famílias na vida escolar dos filhos. Alinhada à uma perspectiva de zelo e atenção pelas crianças, aponta a necessidade de estar atenta aos diversos espaços que a criança ocupa para compreender a melhor forma de agir com ela.

Já a Entrevistada 02 (dois), respondeu da seguinte forma para a pergunta n.º 01 (um):

Uma das práticas que eu acredito que na escola tem muito claro este conceito é a prática do recreio dirigido, onde as crianças estão sendo alimentadas, estão aprendendo sobre hábitos de higiene, sobre nutrição e ao mesmo tempo estão sendo observadas. Porém, com a Educação Infantil, acredito que esses dois conceitos são muito interligados. Porque a criança pequena precisa de um cuidado constante e, ao mesmo tempo ter as possibilidades de experimentar, de conviver, de poder participar, de experimentar muitas situações para que ela possa aprender e ela possa construir seu próprio conhecimento.

Ferreira (2007) nos aponta que recreio vem de recrear, que significa divertimento, prazer. Recrear, por sua vez, vem do latim *recreare*, significando alegria, prazer, brincar. O recreio dirigido é uma prática na qual alguns professores (geralmente aqueles que estão em hora atividade) ficam responsáveis por dirigirem jogos, brincadeiras e supervisionarem a alimentação das crianças durante o seu momento de intervalo. Isso acontece geralmente para evitar conflitos durante esse momento e garantir que as crianças se alimentem e pratiquem os jogos.

Percebemos que, a partir da fala da professora, há uma preocupação especial em garantir que as crianças estejam alimentadas,

higienizadas e com seu bem estar garantido. Quanto às brincadeiras realizadas no momento do recreio dirigido, alguns questionamentos são levantados: possuem uma finalidade pedagógica explícita? É um momento de supervisão ou de interação? Qual o objetivo desse momento?

De Azevedo, Júnior e Ignácio (2015) trazem em sua pesquisa as contribuições do recreio dirigido nos espaços escolares. Nos resultados de sua pesquisa, os autores apontam que:

O recreio com atividades organizadas possui inúmeros pontos positivos, representando um diferencial importante, somado a outros, na diminuição da violência. O recreio é um momento de encontro significativo. Espaço de aprendizagem, espaço de brincar pelo brincar, espaço de socialização e de desenvolvimento físico (p. 08).

O recreio dirigido, enquanto espaço pedagogicamente organizado, é um momento que garante às crianças uma variedade de brincadeiras, vivências, sociabilidade e promove a harmonia no convívio coletivo, diminuindo o espaço para conflitos e brigas (DE AZEVEDO; JÚNIOR; IGNÁCIO, 2015). Para tanto, essa prática pedagógica não pode ser impositiva, é necessário conhecer as crianças que participarão e também agir no seu campo de interesse.

Nos PPPs das instituições escolares de Francisco Beltrão/PR encontramos diversas formas de abordagem sobre o recreio dirigido. Em uma das escolas esse momento acontece durante 15 (quinze) minutos do intervalo das crianças, sendo orientado e organizado pela coordenação e direção (FRANCISCO BELTRÃO, 2021a). Outra instituição escolar do município aponta que:

O recreio dirigido tem como objetivo fazer com que os alunos aproveitem o intervalo de forma humanizada através da integração social. O intuito é desenvolver nos alunos a imaginação, o raciocínio, os limites através de atividades lúdicas prazerosas (FRANCISCO BELTRÃO, 2021b, p. 34).

Proporcionar um espaço lúdico, de brincadeiras e interações no ambiente escolar ajuda a superar dificuldades encontradas nos momentos de intervalo. Isso pode se caracterizar como uma ação que se compreenda como cuidado e educação? Com certeza. Compreender as necessidades das crianças nos seus diversos espaços e tempos e aliar isso com uma prática pedagógica que não limite seus corpos – não poder correr, não poder suar, não poder brincar – e, dessa forma, compreender as crianças enquanto seres lúdicos, que brincam, correm e suam, possibilita que o espaço escolar seja um ambiente prazeroso e atento às diversas formas de desenvolvimento das crianças. Assim, o recreio dirigido não é um momento mecânico e repressivo, mas um espaço de promoção de brincadeiras e da sociabilidade das crianças.

A pergunta 02 da entrevista, questiona as professoras sobre como acontece a relação entre cuidado e educação na prática docente. A resposta da Entrevistada 01 (um) foi a seguinte:

[...] Eu acho que o que se encaixa na prática pra mim é o vínculo com a criança. Essa relação de cuidar e educar é criar – pra mim – criar um vínculo com a criança e com a família, estabelecer um vínculo com ela, de troca – eu brinco –, troca de favores. Mas é você se mostrar aberto pra criança, pra família, sempre entender que aquela criança tá vindo a partir daquele meio que ela tá

*inserida, entender o meio que a criança tá vindo, sabe? Se colocar à disposição. O que eu vejo muito: professores que chegam, dão a sua aula e saem, e não abrem esse espaço.] A minha formação enquanto pessoa, antes lá da faculdade, foram professores que se abriram pra mim, que se abriram pra possibilidade e que eu, bom [...] a matemática pra mim é uma coisa traumática. Quando eu tive um professor que estabeleceu um vínculo comigo, eu aprendi que a matemática podia ser divertida, que eu ia conseguir lidar com aquilo. E eu acho que isso se encaixa em todas as áreas [...]. Então, uma prática, pra mim, de que estabelece relação ou relaciona cuidado e educação é o vínculo com a criança, com a família, com o que ela tá oferecendo e é uma prática muito pouco usada na Educação Infantil. [...] A prática pra mim é eu entender que aquela família tá passando por aquilo, e relacionar. **Porque o aluno, quando eu tô cuidando, ele se abre pra mim educar! É o que eu penso, sabe! Quando eu tô cuidando daquela criança, o físico, o bem estar físico, emocional e o psicológico, ela vai se abrir pra mim educar ela. Educar de maneira [...] tênuê quanto pro processo de alfabetização em si, pro processo de convivência social.** (Negrito nosso).*

Dois pontos chamam a atenção na resposta da professora. O primeiro é afirmar que quando se cuida se abre espaço para promover o educar, corroborando com uma ideia explicitada anteriormente nesta dissertação do “cuidado como promoção ou preparação para o ensino”, no qual as ações de cuidar são as que possibilitam que o educar aconteça, não sendo necessariamente de uma forma complementar, mas como uma prerrogativa: primeiro se cuida, se garante que as condições estejam boas, que a criança esteja alimentada, higienizada, para que depois se eduque.

Outro ponto que chama a atenção é quando a professora ressalta o educar de maneira tênue para a alfabetização e convivência social. Segundo o dicionário *online* Dicio (2023), a palavra tênue é um adjetivo que, no seu sentido figurado, pode significar algo “que expressa graciosidade e leveza; leve: aparência tênue”. A partir da fala da professora, entendemos que ao estabelecer vínculos com as crianças e com as famílias é possível compreender melhor sobre como essa criança se relaciona nos demais espaços da sua vida e garantir que se sinta acolhida, segura e desenvolva confiança para com o docente.

Essa perspectiva compreende que o cuidado é uma reação a um acontecimento, não se caracterizando necessariamente em ações pedagógicas planejadas, mas servindo para o propósito de identificação de fatores que influenciam ou prejudicam o processo de educar.

Nas palavras retiradas do questionário da Professora 10 (dez): “*o cuidado é relacionado as necessidades do ser humano, voltado para promoção da saúde, mas não somente no físico, também desenvolver ações de cuidado, emocional, intelectual etc.*”. Em consonância com essa perspectiva, a Professora 25 (vinte e cinco) diz que “*Cuidado pode ser interpretado como a capacidade que temos, em relação a outros seres humanos, de observar, perceber e interpretar suas necessidades e a forma como as atendemos*”.

A Entrevistada 02 (dois), ao responder sobre a prática pedagógica na relação entre cuidado e educação nos diz o seguinte:

O professor precisa ter muito claro no seu planejamento o que ele deseja, deseja ensinar, né?! E o que a criança tem que aprender. E com isso todos os cuidados necessários para que essa

experiência aconteça de maneira favorável, e que essa criança tenha essas possibilidades de conviver com os colegas, de conviver com os adultos, de aprender e ao mesmo tempo ter sua segurança garantida. [...] o professor precisa prever durante seu planejamento quais os objetivos de sua aula e quais os cuidados necessários para que as crianças aprendam com segurança.

O planejamento e a relação entre cuidado e educação são imprescindíveis. Para o professor que está em sala de aula, conhecer suas crianças também é saber como abordar suas dificuldades, medos e inseguranças na hora do planejamento.

A palavra segurança aparece muito nos dizeres da professora. A experiência da aprendizagem deve ser garantida, bem como a segurança dessa criança durante o processo. A relação entre cuidado e educação, nessa perspectiva, é salvaguardar esse sujeito durante o processo, compreender seus limites e possibilidades, bem como fazer com que ele ocorra da maneira mais saudável possível.

Anteriormente, neste trabalho, essa perspectiva se mostrou a partir do tema “*cuidado como preservação da integridade física, psicológica e biológica*”, indo ao encontro de compreensões como da Professora 02 (dois), que nos diz que o cuidado é “*zelar pelo bem estar da criança, seja ele físico, psicológico e social*” e da Professora 13 (treze), que nos diz que cuidado é “*cuidar, preservar, apoiar, proteger se colocar no lugar do outro ter empatia. O cuidado implica em ajudar os outros, tentar promover seu bem-estar e evitar que sofram de algum mal*”. Aqui, a relação entre cuidado e educação está disposta de maneira que o cuidado serve como base de segurança para que a educação

aconteça: proteger, zelar e assegurar o bem-estar, então, educar com cautela e empatia.

A terceira pergunta da nossa entrevista é direcionada para a formação continuada: Com que frequência se discute a relação entre cuidado e educação nas formações continuadas? Sobre isso, a Entrevistada 01 (um) respondeu:

Olha, eu diria que muito pouco... Muito pouco. [...] Porquê o que eu sinto das formações: [...] agora apareceram com essa... - falando livremente - essa coisa de consciência fonológica. Só em cima disso, em cima disso, em cima disso. É triste ver que o amparo emocional que eles oferecem pros professores, e após uma época de pandemia, onde abusos indescritíveis aconteceram, eles não prepararam o professor pra voltarem para a sala de aula depois dessas crianças. Não prepararam. E eu digo, assim, enquanto mãe e enquanto educadora, porquê todo curso que aparece eu tô lá, tô fazendo [...], mas aqui no nosso município é quase nada, por que eles basicamente querem treinar a gente para chegar lá e treinar os alunos a ficarem sentados: “Ah, mas e se teu aluno...” – É muito pouco, eu participei de todas as formações, todas. Tenho minha carga horária ali bem grandinha. Até se entrar em contato com a Jéssica⁶ e com a Maiara⁷ elas sabem do meu nome por isso, porquê eu reclamo bastante, sabe? Falta. Falta profissionais que tragam esse lado. [...] O município não traz essa gama de coisa pra gente, às vezes tu muda o pensamento, tu muda... eu, por conversas mesmo, com professores [...] que foram meus professores, [...] “me explica um pouco que eu tô desatualizada”, desatualizada é a palavra mais usada. O município não investe, quando

⁶ Nome fictício.

⁷ Nome fictício.

investe é sempre na mesma coisa, e produzindo como se a gente fosse um regime quase militar, ali, porque você vai no curso e você tem que produzir um material didático e fazer um trabalho escrito em cima disso. Vamos cobrar então, que essas práticas sejam exercidas na escola, mas cobrar é dar recurso para essas práticas ser feitas na escola. A gente não tem recurso, a gente não tem o mínimo. Eu gasto metade do meu salário pros meus alunos – o meu marido fica louco – porque eu tô lá, eu vejo que não vai só com papel e tinta – e é minimamente tinta e minimamente papel. [...] esse vínculo que eu criei com a família, me possibilita várias atividades. [...] se tu quer uma atividade, se tu quer uma coisa mais elaborada, tu vai pra escola, não dá. Tu parte pra secretaria, não dá. Eles falam “façam”, mas eles não te dão recurso. Eles querem que tu caia lá e faça uma mágica pra aparecer recurso, pra aparecer tudo. E a formação que eles dão mais embasamento científico-teórico, eles não trazem um estudo aprofundado. Se você não se interessa pela causa, tu não vai estudar, sabe? [...] além da gente ter que se custear pra ter uma formação, pra dar uma educação de qualidade – porque as formações ofertadas pelo município são rasas, são inadequadas, em certos pontos – você fica assim: “Poxa, eu vou fazer isso, mas não vou ter nenhum retorno. Nem de financeiro e nem, tipo, de falar: ah, o professor fulano tal, daquela escola tal, tá fazendo um trabalho bom”. Então, a formação aqui do nosso município, eu encaro como precária.

Muitos pontos fortes são encontrados nas falas da Entrevistada 01 (um). Em seus dizeres ela aponta – em tom de indignação – a insistência da Secretaria Municipal em promover formações voltadas especificamente para a consciência fonológica.

Segundo o Gráfico 10 (dez), apresentado anteriormente neste trabalho, a maior parte das professoras que responderam ao questionário apontaram esse mesmo investimento nessa temática de formação.

Segundo os PPPs das escolas do município, a consciência fonológica está atrelada aos objetivos 01 (um), 02 (dois) e 09 (nove) dos Saberes e Conhecimentos do Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, conforme verificamos no seguinte quadro – e também nos quadros do Apêndice 03:

Figura 01 – Consciência Fonológica 1

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ● Criação musical ● Regras de jogos e brincadeiras orais. ● Patrimônio cultural, literário e musical. ● Linguagem oral. ● Gêneros textuais. ● Instrumentos musicais convencionais e não convencionais. ● Rimas e aliterações ● Sons da língua e sonoridade das palavras. ● Cantigas de roda. ● Textos poéticos. ● Ritmo. ● Consciência fonológica. ● Canto. 	<p>(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participar de situações que envolvam cantigas de roda e textos poéticos. ● Participar de brincadeiras cantadas e cantar músicas de diversos repertórios. ● Participar de situações de criação e improvisação musical. ● Conhecer poemas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais. ● Declamar suas poesias e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação. ● Brincar com os textos poéticos em suas brincadeiras livres com outras crianças. ● Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração). ● Perceber que os textos se dividem em partes e o verso corresponde a uma delas. ● Reconhecer rimas ● Conhecer textos poéticos típicos de sua cultura.

Fonte: Francisco Beltrão, 2021a

A formação em consciência fonológica é tão importante quanto o desenvolvimento das demais áreas. Entretanto, se faz necessário

atentarmos atentos às necessidades de cada faixa etária. Um trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil deve ter como objetivo o aprimoramento da sociabilidade, das expressões e das comunicações da criança. Caso busque estabelecer um campo propício para a alfabetização e letramento precoce, comprometerá outras áreas de desenvolvimento infantil. Por isso, não podemos esquecer que as professoras das turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) atendem crianças que fazem parte da Educação Infantil, a qual possui em sua organização curricular campos de experiência propiciadores do desenvolvimento e aprendizagem conforme a BNCC. A EI não deve ser o espaço para a alfabetização ou escolarização precoce e as formações continuadas não podem estar sujeitas à essas mesmas práticas (KISHIMOTO, 2002; AZEVEDO, 2013).

Os campos de experiência são organizados de uma forma que proporcionem que a criança se desenvolva a partir do processo de experimentação na Educação Infantil. Os Campos de Experiência são organizados para produzir essas experiências da vida cotidiana e entrelaçar junto aos saberes que as crianças trazem consigo, viabilizando aprendizagens e desenvolvimentos. Sobre esse assunto, o próprio Referencial Curricular do Paraná - RCP tem a seguinte concepção:

Há uma relação entre os objetivos de cada campo e as áreas do saber organizadas em disciplinas no Ensino Fundamental, uma vez que essas expressam a classificação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Porém, é importante evitar a antecipação da etapa seguinte à Educação Infantil, “disciplinarizando” os campos (PARANÁ, 2018, p. 49).

O RCP compreende que há uma relação entre os objetivos da EI e do EF. Entretanto, além de compreender essa relação, é importante não antecipar a etapa seguinte e promover a “disciplinarização” ou a alfabetização precoce na Educação Infantil

Outro ponto que a Entrevistada 01 (um) também discorre trata das formações continuadas, as quais são consideradas por ela, precárias e sem profundidade teórica, cabendo ao docente o papel de buscar mais formações nas áreas que sente necessidade e/ou afinidade. Além disso, o investimento escolar também preocupa. Segundo a entrevistada, a falta de recursos para o desempenho do trabalho docente faz com que ela gaste do próprio salário para garantir que as crianças tenham acesso à materiais diversificados para a realização de atividades dentro de sala de aula. Outra alternativa encontrada pela professora é a de pedir recursos aos pais para angariar materiais para as aulas.

Essa reflexão explicita a realidade docente em todo o país: a escassez de recursos. Não apenas de recursos didáticos, mas também financeiros. Muitos professores se desdobram, “dão um jeitinho”, são flexíveis e criativos, fazem o máximo com o mínimo que possuem. Isso, na verdade, expressa a precarização da educação. Não se trata de manejar os recursos pedagógicos, mas de trabalhar e aceitar a escassez.

Sobre a mesma pergunta (n.º 03), a Entrevistada 02 (dois) respondeu o seguinte:

Olha, como é que eu vou te falar. Eu acho que até se discute, mas talvez poderia ter se discutido de uma maneira mais efetiva, mais científica, né?! Porque, às vezes, você até fala sobre, comenta sobre, mas talvez precisasse mesmo de uma

especificidade maior, uma cientificidade maior, um trabalho mais..., É, vamos pensar assim: mais concentrado nessa área do conhecimento. Porque me parece que, às vezes, é tudo meio, mais superficial, sabe?! Às vezes, as preocupações são outras, são outras. E que as vezes, por exemplo, a gente que tem experiência, a gente sabe o que que é necessário fazer. Não tô dizendo que a gente não tem que aprender todo ano, porquê todo ano a gente aprende, as crianças são diferentes, a gente tem recebido muitos desafios na escola. Por exemplo, ano passado⁸ foi a primeira vez na minha vida que eu tive um aluno autista. Já trabalhei com muitos – com muitas crianças que precisavam de adaptação curricular, mas de autista foi a primeira vez, então é um desafio pra gente. Então, você tem que cuidar – porquê é um cuidado diferenciado, né?! São necessidades diferentes -, mas você também tem que ensinar. Você não pode ter dó, né?! Porque você tá lá pra isso. Então, talvez a formação tivesse que ser mais específica nesse caso. Com mais, eu digo assim, com mais fundamentação teórica sobre isso. Porque [...] fica muito na conversa, não que a troca de experiências entre os colegas não seja importante também, mas talvez uma formação mais específica fosse, [...] pra rede, né?!

A Entrevistada 02 (dois) corrobora com a ideia da Entrevistada 01 (um) sobre a falta de profundidade teórica e científica durante as formações continuadas. Pelo relato, percebemos que há um certo distanciamento daquilo que é necessidade para o que é ofertado.

Romanowski e Martins (2010) apontam que a formação continuada pode suprir diversas necessidades do docente, entre elas a atualização, o treinamento, a pesquisa e o aprofundamento teórico. E que,

⁸ A entrevista foi realizada em fevereiro de 2023.

muitas vezes, serve como meio para suprir algumas lacunas da própria formação inicial do professor.

Um dos problemas relatados pelas professoras é a falta de conexão entre as formações continuadas e a realidade escolar. Isso pode acontecer justamente pela distância entre quem pensa e planeja esse espaço com quem o frequenta. Muitas vezes, os conteúdos das formações estão voltados às coisas secundárias, como a autoajuda, qualidade de vida etc. (ROMANOWSKI E MARTINS, 2010). Destacamos que a professora entrevistada compreende que a forma como cuidado e educação é discutido na formação continuada não é efetiva.

A Entrevistada 02 (dois), que além de trabalhar na rede municipal também atua na rede estadual de educação, traz algumas reflexões importantes sobre a relação entre cuidado e educação nos demais níveis:

Depois da pandemia os problemas se agravaram imensamente. Assim, num nível de que teve [...] semanas que você não fez nada daquilo que você se propôs a fazer, daquilo que você tinha na tua organização, na tua agenda, que você só ficou cuidando de síndrome do pânico, de ansiedade, daquele aluno que vinha lá e “ai, pedagoga, tô passando mal... tô passando mal...” Mas que você dizia “senta aqui então um pouquinho, eu já vou te atender. Daí a gente vai conversar um pouquinho”. As vezes dava uma água - porque não tem remédio. Então dava uma água – e fala da vida, fala do tempo que ficou sozinho, fala dos problemas da casa. [...] A internet, as redes sociais - melhor falando - assim. Vamos jogar baixo, 80% dos problemas que nossos alunos tem. Eles estão extremamente sozinhos, porque eles se isolaram de uma maneira, do mundo. E eles tem uma visão das redes sociais que não é verdade.

A relação entre cuidado e educação, conforme afirmamos anteriormente neste trabalho, não se delimita à Educação Infantil. Ao entrar no espaço escolar, tanto crianças quanto adolescentes, adultos e idosos, não deixam sua vida para fora dos portões das instituições para se tornarem alunos. Todos continuam sendo sujeitos e produtos de suas vidas. Nesse sentido, a escola enquanto instituição responsável pela educação formal desses sujeitos, acaba sendo o âmbito onde muitas dores, traumas e limitações sociais são expostas.

O trabalho pautado no binômio, cuidado e educação, é fundamental para garantir que essas pessoas, para além de terem seu direito à educação garantido, desenvolvam suas características sociais e se tornem protagonistas das próprias vidas. Somente a partir de um viés que reconheça cada aluno (seja qual for sua idade) como único, é possível se educar um sujeito para que ele também se reconheça enquanto tal.

A pergunta n.º 04 (quatro), questiona as entrevistadas sobre o porquê assumiram uma turma de EI na escola. A Entrevistada 01 (um) falou o seguinte:

Quando eu soube que ia pegar a Educação Infantil eu falei “Meu Deus, o que que eu vou fazer?” [...]. Tipo, é totalmente diferente, tal. Estudar! Estudar mais um pouco. E, porquê que eu peguei Educação Infantil, depois do meu estudo, depois de refletir. Acredito que seja a base de tudo [...] o que acontece no meio da criança, ali, na Educação Infantil, na infância, vai definir toda a vida dela. Sei disso psicologicamente sabendo, pelos meus traumas, pelas minhas coisas, que, coisas que aconteceram com 03 anos de idade, 04 que agora é a Educação Infantil ali da escola, mas me

marcaram pela vida inteira, definiram tanto a minha personalidade quanto o modo de eu agir perante tudo. E também uma coisa [...] que eu falei “[...] eu preciso ir pra essa área!” Porque eu vi que ela era dominada por pessoas que não entendiam de primeira infância. Tem professores que tão lá há vários e vários anos, assumindo a mesma turma, porque é mais fácil. Eu já ouvi da boca deles, eles não questionam. Se eles questionam é uma coisa que eu consigo responder na hora. Eu falei “[...] eu preciso ser alguém que vai entrar e vai fazer alguma diferença” [...] porque eu tava vendo, nos estágios o que eu via, eu ficava [...] muito incomodada. Muito incomodada com o descaso que é dado para a Educação Infantil no Brasil e no nosso município. Era... é um descaso, porquê desde não inserir a criança em cultura, em oportunidades - “uma criança de 05 anos não precisa ir no teatro” - ela precisa ir! Ela vai absorver muito aquilo! “Uma criança de 05 anos não precisa ir na feira de ciências” – esse ano teve feira de ciências [...] o CMEI podia participar e a Educação Infantil da Escola não. [...] Você definiu o interesse da criança pela escola, pela comunidade escolar, ali na infância – E o que eu via é que eles tratam muito disso também “ah, eu não vou lá ajudar a limpar a bunda de criança”, “não vou levar eles no banheiro”, “não vou ter que ajudar eles a se alimentar” – E... aí “eu não sou professora?!... isso não é ser professor?!”. [...]visto por vários. [...] Eu cheguei e eu vi crianças que precisavam de afetos, subsídios financeiros-físicos, um acolher a criança. A gente não entende, a gente que eu digo os adultos, que tem que acolher uma criança quando ela tá chorando, quando ela precisa desabafar, vai mostrar pra ela como que ela vai ser. Trazer pros pais um pouco de informação. Porque a reunião dos pais, da Educação Infantil principalmente, é só reclamar que o filho não para sentado. Aí eu falei “meu Deus, o que que eu vou fazer?!”. Quando me deparei com tudo isso eu falei “o que que eu vou fazer?!”. “O que que eu vou fazer de no...” – não

é nem de novo – “O que que eu vou fazer pra conseguir que eles entendam que a Educação Infantil é importante?”. [...] Então, o que me fez ir pra Educação Infantil foi sentir essa lacuna mesmo, de que não tem profissionais capacitados, o município não oferta essa capacitação.

O questionamento sobre o motivo pelo qual a Entrevistada 01 (um) assumiu uma turma de Educação Infantil possibilitou um relato muito importante. Destacamos em seu relato o fato de ter sido aluna da Educação Infantil e as marcas provocadas em sua vida. Sem entrar em detalhes, a professora aponta que acontecimentos na sua época de aluna a marcaram para a vida toda, definindo, inclusive, aspectos da sua personalidade. Outro ponto que merece destaque se refere às motivações da professora em assumir a Educação Infantil. Segundo ela, a EI “[...] *era dominada por pessoas que não entendiam de primeira infância*” e isso provocava angústia. A professora aponta alguns olhares das colegas de trabalho sobre o ser professora na Educação Infantil, quando relata sobre colegas professoras que não querem ajudar a criança a se higienizar, a se alimentar, ir ao banheiro, alegando que isso não é ser professora.

Essa discussão sobre o abandono de algumas atividades de cuidado ou mesmo a terceirização destas (no caso de CMEIs que contam com duas professoras – uma auxiliar e uma regente – em turma), já foi realizada anteriormente neste trabalho e aparece fortemente no estudo de Cordeiro (2011). Com o avanço da legislação educacional brasileira na década de 1990 e a consolidação da EI enquanto primeira etapa da Educação Básica, bem como a exigência de formação mínima para o trabalho nela, muitas professoras abandonaram as atividades de cuidado,

fazendo a mesma alegação de que isto “não é ser professor” e que não estudaram tanto para “limpar bunda”.

Ora, não há possibilidade de inúmeras ações pedagógicas educativas enquanto se “limpa uma bunda”? Não há diversos conteúdos curriculares que são abordados envolvendo a alimentação? O que constatamos a partir desta visão, não se resume à um mero preconceito, mas a uma limitação pedagógica, falta de formação e de compreensão sobre os processos das crianças, sobretudo aquelas que estão na Educação Infantil.

A Professora 20 (vinte), ao falar sobre a ligação entre cuidado e educação faz a seguinte afirmação: *“Há ligação sim, pois o tempo do cuidado é o mesmo tempo do aprendizado, da educação. Enquanto eu cuido para que meu aluno lave as mãos antes de se alimentar, estou educando para que ele tenha hábitos de higiene, por exemplo.”* Seguindo a mesma linha, a Professora 24 (vinte e quatro) diz:

Com certeza, como uma apaixonada pela Educação Infantil, compreendo que esses dois conceitos são indissociáveis, pois no mesmo instante que estamos “cuidando” estamos “educando”. Exemplos: Durante a alimentação, podemos ensinar a utilizar os talheres corretamente, quais são os hábitos de higiene durante as refeições, podemos falar dos alimentos e enumerar outras coisas que são cuidado sem deixar de ser educação. Durante a escovação dos dentes falar dos cuidados de higiene entre outros.

É importante afirmarmos que não se resume à criação de hábitos, mas a compreensão de diversos conteúdos e conceitos enquanto se realiza

aquele exercício. Não apenas “lavar a mão” porquê um adulto lhe disse, mas ter a consciência do que se faz, como se faz e porquê se faz.

Sobre a mesma pergunta (n.º 04), ao ser questionada sobre o motivo de ter assumido uma turma de Educação Infantil na escola, a Entrevistada 02 (dois) respondeu o seguinte:

Porque era a minha maior experiência profissional, na verdade. Desde quando eu comecei a trabalhar quando eu tinha 16 anos, eu nunca me afastei da Educação Infantil completamente [...]? Mesmo numa época que eu trabalhava muita hora atividade, que eu trabalhava inglês [...], eu sempre trabalhei com a Educação Infantil, sabe?! E eu me parecia assim que, com os pequenos, era quase como se fosse recarregar as energias, apesar de que eles deixavam a gente assim, acabados [...]. Trabalhar com os pequenos, pra mim, é se renovar. E eu sempre gostei, daí, eu acredito [...] que a gente, a cada ano que passa você fica melhor, sabe?! Você fica melhor. Fica mais... mais experiente nas atividades, naquilo que... na rotina que você faz na escola. Porque a rotina pros pequenos ela é – na minha opinião – ela é incrível, assim, pra aprendizagem.

A Entrevistada 02 (dois) traz à tona seus anos de experiência ao justificar sua escolha pelo trabalho na Educação Infantil. A Entrevistada, que está há mais de 10 (dez) anos na Educação, mantém sua atividade na Educação Infantil. Vale a pena frisarmos que, segundo os dados coletados nos questionários, 54,8% das professoras trabalham na Educação há mais de 07 (sete) anos. Todavia, o mesmo percentual está há menos de 07 (sete) anos na Educação Infantil, sendo que 29% está há menos de 03 (três) anos na área, o que expõe uma grande rotatividade na área da Educação Infantil

da escola. De fato, com o passar do tempo, o professor relaciona sua vivência escolar, com os aprendizados e estágios durante o período de graduação e também com a nova experiência escolar, assim seu próprio repertório aumenta conforme sua experiência.

Tardif (2011) aponta diversos saberes que influenciam na vida profissional dos professores, entre eles os saberes da formação profissional, os saberes da formação escolar, os saberes dos materiais que recebe para seu trabalho e os saberes da própria experiência na profissão. A Entrevistada 02 (dois) relaciona, em seu relato, como a experiência da profissão proporciona diferentes olhares para diversas situações.

Nesse sentido, Tardif (2011, p. 234) nos diz que “[...] a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais, quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Voltarelli (2013, p. 22) nos aponta que “a iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens para o professor, no qual o futuro professor vai se configurando enquanto profissional e estabelecendo suas bases de conhecimento para sua atuação”.

Sobre a quinta pergunta, relativa aos elementos que as professoras pensaram em trabalhar assim que assumiram a turma de Educação Infantil, tivemos respostas muito interessantes. A Entrevistada 01 (um), que assumiu a turma já em um período pós-pandemia da Covid-19, fala muito sobre garantir que as crianças se sintam acolhidas e seguras no ambiente escolar. Segundo a professora:

Inteligência emocional para ajudar eles a entender o que eles sentiam. Porque, “prof., hoje eu não tô

muito legal, prof. Hoje eu não... Aí, prof, hoje eu tô um pouco nervoso” “- Por que você tá nervoso?”, “É porque minha mãe me acordou cedo...”. Aquilo ali é importante pra mim. “Ah, você perde 40, 50, 1h por dia pra entender que teu aluno não dormiu bem, prof.?” Sim! E vai mais... A partir do momento em que eu dou espaço pra eles, de falar que “ah, não dormiram bem”, quando eles não entender certo conteúdo, eles vão chegar pra mim e “prof., eu não entendi”. Dar essa liberdade do aluno falar que não entendeu, sem fazer um “B.O” por causa disso, seja taxar o aluno como um TDH, hiperativo [...]. Então, meus principais elementos ali foi o vínculo com as famílias, comunidade escolar, a inteligência emocional deles, pra eles se sentirem seguros pra daí aprender.

A Entrevistada 01 (um), ao falar sobre a inteligência emocional, aponta com destaque o período pós-pandêmico no qual as crianças estão sendo inseridas na vida escolar. Segundo ela, muitos processos que, em outros tempos já seriam rotineiros (sociabilidade, tempos etc.), agora se iniciam. É por meio do desenvolvimento da inteligência emocional das crianças e a participação ativa das famílias na vida escolar, que a professora encontra meios para desenvolver o seu trabalho. Os PPPs das instituições compreendem que o desenvolvimento emocional acontece concomitantemente ao processo de desenvolvimento escolar das crianças:

É de extrema importância que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma natural, para evitar interrupção da continuidade e impactos negativos no processo de escolarização dos alunos. Sendo fundamental a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas para os diferentes momentos de transição vividos pela criança, respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia

emocional (FRANCISCO BELTRÃO, 2021g, p. 393).

Vale a pena destacarmos a relação de segurança e aprendizagem indicada pela professora. Essa perspectiva é encontrada na resposta de outras professoras nos questionários. A Professora 07 (sete), ao falar sobre como cuidado e educação se manifestam na sua prática pedagógica, nos diz que:

Cada criança é única, com sua história, experiências vivenciadas. É partindo desse pressuposto que podemos planejar estratégias que possibilitem segurança (cuidado) e desenvolvam as potencialidades de cada criança, respeitando o processo de cada um. Não gosto das palavras competências e habilidades...o mundo infantil é muito mais amplo que isso e carrega especificidades ainda mais instigantes e que não se reduzem a nova BNCC.

Sobre o mesmo assunto, a Professora 31 (trinta e um) responde que:

Educar e cuidar são duas coisas indissociável, pois a criança necessita de atenção, carinho, segurança. E o professor na prática pedagógica precisa criar um contexto educacional com conforto para a criança se sintam bem e seu trabalho se concretizem.

A relação entre cuidado e educação nessa perspectiva submete o cuidado às necessidades básicas, inerentes à natureza humana, como alimentação, higiene e segurança. Isso leva à preparação do ambiente para que a educação entre em processo. Obviamente, compreender as

necessidades e sanar estas é importantíssimo para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o binômio segue e todas as ações realizadas (planejadas ou não) passam por ele. Nesse sentido, não se deixa de cuidar da criança depois que suas necessidades foram sanadas, ou tampouco se começa a educar após isso. Desde o princípio, se cuida e se educa, até o momento de ir embora da escola. Mas questionamos: essas ações acontecem consciente ou inconscientemente?

Sobre a pergunta n.º 05 (cinco), referente ao que a professora pensou em trabalhar quando assumiu a turma de Educação Infantil, a Entrevistada 02 (dois) respondeu o seguinte:

Eu digo assim, ó, que as crianças precisam... elas precisam: brincar sempre, experimentar sempre, [...] elas precisam aprender na [...] curiosidade, criatividade. Por exemplo, a gente começou no ano passado – eu não esqueço -, pra trabalhar o nome deles, a gente pegou uma letrinha de E.V.A, do nome deles, colocou dentro de um potinho, congelamos eles e depois levamos eles no parquinho pra descongelar aquele gelo. E era lambida, e era mordida, e era batida e meu... era um grito, e era uma coisa, sabe?! Eu acho, assim, que a gente fez um trabalho fantástico... fantástico. A gente desenvolveu sequências didáticas [...] que, às vezes, eu até pulava a aula de vontade que eu tinha de trabalhar aquela que eu queria. E assim, o texto na sala de aula, ele era diário. Era uma leitura compartilhada, era escrita no quadro, começava com o nome da criança – porque pra ele tem um significado incrível -, aí é o nome do colega. Olha, meus alunos [...] de Pré 4, eles sabiam ordem alfabética, porque a gente trabalhava o ajudante do dia, e o ajudante do dia é em ordem alfabética [...].

A professora aponta muitos elementos lúdicos para o trabalho com as crianças pequenas, especialmente o brincar, o experimentar e também a promoção da sua curiosidade. Levando em consideração os questionários, a Professora 13 (treze) nos diz que “*Brincando na Ed. Infantil é possível construir conhecimento de forma a desenvolver potencialidades e capacidades nas crianças.*” A Professora 26 (vinte e seis), ao falar da aplicação do binômio cuidado e educação, complementa:

Nos jogos, nas oportunidades de interação com colegas de mesma idade e de crianças com idades diferentes. Com atividades com uma orientação flexível, que permita adaptar-se às necessidades que cada criança manifesta. Estimulando e mostrando a potencialidade de que cada um tem, e mostrando que todos são capazes de se desenvolver, e desenvolver as atividades e brincadeiras propostas.

Os PPPs das instituições, de maneira geral, compreendem o brincar da seguinte forma:

O brincar é uma ação, cuja discussão é abrangente e segue diferentes perspectivas. Ele pode ser entendido como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Através deste ato, possibilita-se a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, bem como, contribui para o desenvolvimento da sua personalidade e em suas relações interpessoais (FRANCISCO BELTRÃO, 2021h, p. 56).

A relação entre o lúdico, o brincar e a Educação Infantil é um campo fértil de pesquisas, sendo tema de diversas teses e dissertações.

Aqui, nos cabe apontar a estratégia da professora para trabalhar com as crianças a partir desses elementos que, considerando seu interesse e a valorização da sua identidade, promoveu situações de aprendizado. Defendemos que apenas com um olhar educativo e cuidadoso sobre as crianças é possível compreender os limites e as possibilidades do cotidiano pedagógico e, aliando o binômio a um planejamento que entenda a criança enquanto sujeito ativo no processo formativo, alternativas se abrem ao docente.

A próxima pergunta (n.º 06), ateu-se sobre a necessidade de formação para trabalhar com as crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Sobre esse questionamento, a Entrevistada 01 (um) respondeu da seguinte maneira:

Muito, muito, muito, muito, muito. Tanto da graduação que a gente fez, porque é muito superficial a graduação. Por mais que a gente tenha toda uma inserção ali da UNIOESTE, do método, eu achei superficial[...]. Tanto quanto do município. Eu, eu... Quando eu senti, que eu deparei, que eu vi aquelas crianças despreparadas e que eu não sabia de onde partir, eu falei: “Caramba! Eu não sei nada. O que que eu vou fazer?” E eu tentando me alimentar, que eu digo, me alimentar de... de coisas sozinha. E eu senti essa necessidade e... tanto do município, tanto, de si mesmo... da formação, quando eu comecei a ver que a gente não falava da Educação Infantil, a gente não falava da Educação Infantil nas formações. Não tinha uma coisa específica, ah... literalmente o assistencialismo pra Educação Infantil... [...] é muito pouco, remanescente, quando começaram a ver que a Educação Infantil não é só o assistencialismo em si, né?! Porque, assim, pros pais a maioria é largar a criança lá pro professor ter que cuidar, pro professor devolver ele limpo, sabe?! E daí eu parei e pensei “Meu

Deus!'' [...] o que foi me ajudando nessa sede de formação, [...] foi o contato com professores que já exerciam prática, sabe?! Pegar umas colegas que, assim como eu, tavam chegando, pegar professores que já estavam lá há muito tempo e falar: "viu, mas acontece isso, o que que eu faço, daí?" Aí vinha vários, é... vários métodos, e aí até eu criar o meu próprio método, que é pegar um pouquinho dali, pegando um autor, pegando uma prática, pegando um conteúdo, a gente cria nossos próprios métodos. Mas, olha, a troca de experiências que a gente teve – individual, porque eu não vi isso ser promovido pela secretaria, muito pouco, nossa, nem vi acontecer- , mas o que me salvou ali quando eu vi que eu não tinha a formação necessária – que eu ainda não tenho! Vou continuar por um bom tempo sem ter – foi as práticas mesmo. Porque eu estudo muito, parto do princípio de que sempre se deve estudar muito pra isso. Mas, a Educação Infantil é mais de você tá ali com as crianças, é a prática, é você ver e sentir tua criança. Sentir aquele serzinho ali que veio com vários, vários, vários, vários pontos de interrogação e você ir vendo como que você vai sanar aquelas interrogações, sabe?! E, claro, com muito estudo, mas com muita prática também, com muita responsabilidade emocional, com muita responsabilidade afetiva. [...] Sentir que eu não tinha formação foi como se eu amasse tanto uma coisa, mas sabe quando você não pode viver ela? [...] porque a gente não tem apoio, enquanto profissional pra se deparar... Deus o livre se você chegar enquanto profissional e falar que não se sente preparado pra fazer tal coisa.

Sobre a mesma pergunta, a Entrevistada 02 (dois) respondeu:

Então, eu sempre tive. Na verdade, sempre tive. Com problemas, com dificuldades, com questionamentos, mas a gente sempre teve. Porque eu comecei a trabalhar com 16 anos, eu era professora sozinha numa escola. Eu era

professora, eu era diretora, eu cobrava mensalidade, eu limpava a escola, era como se fosse uma multisseriada de antigamente. Mas depois eu comecei a trabalhar no SESI⁹, logo que eu comecei o meu trabalho. Sempre trabalhei no município, assim. Eu sempre digo que a gente teve muitas dificuldades de formação continuada, mas, na medida do possível, sempre teve. E é assim, eu sempre também busquei muito, sabe. Que quando a gente gosta, eu acho que isso também, é, a gente gosta, a gente busca se aperfeiçoar.

Ambas as professoras não sentem que as formações iniciais e continuadas deram conta de prepará-las ou instrumentalizá-las adequadamente para o trabalho com as crianças da Educação Infantil da escola. Os próprios PPPs das escolas compreendem que as formações continuadas são responsáveis por garantirem o meio de estudo, de instrumentalização e discussão dos professores sobre as necessidades e dificuldades da prática docente, atualizando e criando meios para o aperfeiçoamento profissional. A partir dos relatos dessas professoras, verificamos que o espaço e tempo de formação acaba não sendo suficiente, indicando até mesmo um afastamento da gestão municipal com as necessidades dos docentes.

No questionário, muitas professoras responderam sobre os espaços e tempos alternativos que buscam formações, sendo estes: Livros (12,9% das professoras), artigos científicos (9,67% das professoras), internet (19,35% das professoras), cursos particulares (12,9% das professoras), entre outros.

⁹ SESI: Serviço Social da Indústria, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica e Educação de Jovens e Adultos.

Notamos que o desafio do trabalho docente é gigantesco. Muitas professoras - como já indicamos anteriormente, inclusive com a Entrevistada 01 (um) – gastam da própria renda para se aprimorarem na profissão, pois consideram que a formação continuada não atende suas necessidades.

Kramer (2005), em sua pesquisa sobre formação de profissionais da Educação Infantil no Rio de Janeiro, também indaga sobre a qualidade da formação continuada desses profissionais. A autora questiona sobre quem são os sujeitos que participam das formações, por quem as formações são pensadas. No município de Francisco Beltrão, esse espaço e tempo é pensado pela SMEC. Dessa forma, questionamos: para quem servem essas formações? Quais sentidos as professoras veem nas formações continuadas? As formações continuadas atendem a demanda das professoras da Educação Infantil localizada na escola? As formações partem das necessidades concretas do trabalho pedagógico rotineiro? Há algum tipo de sondagem antes da preparação desse momento? A depender das respostas dessas perguntas, se faz necessária uma revisão na organização e planejamento da formação continuada municipal.

A pergunta n.º 07 (sete) indagou as professoras sobre as principais dificuldades encontradas ao se trabalhar com crianças de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco). Sobre isso, a Entrevistada 01 (um) respondeu:

Começando, ali, partindo das dificuldades de criar um vínculo com a família, de trazer a família pra perto da escola. De fazer esses pais entenderem que a educação é um conjunto, é uma coisa que acontece gradativamente. Não é do dia pra noite que a criança vai tá lendo, que ela vai tá

aprendendo a regular as emoções dela. A falta de recurso, de formação, de capacitação dos professores. [...] Dificuldades que eu vejo [...] da criança em si são poucas, sabe?! Tu entende que não é a criança em si que dificulta o processo dela?! São o meio, é o recurso que não existe, o meio que não existe, os adultos que não dão aquele... porque a criança em si, ela não dificulta o aprendizado, ela não dificulta a vivência social dela. Quem dificulta é a inexistência dos recursos necessários básicos [...]. O foco meu ali é que a principal dificuldade seria trazer esses pais pra entender o processo de educação, de relação, de educação e de cuidado. Também trazer os governantes [...] pra entender que a gente precisa de recurso, precisa de formação, precisa de alguém que olhe pra educação e veja os resultados que a gente vê, que o professor que tá dentro de sala vê, que entenda que aquela criança que tá dentro de sala só vai aprender se ela tiver bem alimentada, se ela tiver bem vestida, se ela tiver recursos psicológicos que devem e são ofertados, mas é tanta burocracia [...]. As dificuldades que a Educação Infantil em si são a falta de recursos didáticos, pedagógicos, emocionais, capacitadores ofertados pelos governantes, pelo município, e a falta de interesse do [...] regime escolar em ter a família da criança dentro da escola.

As falas da Entrevistada 01 (um) acabam por sintetizar, de certa forma, muito daquilo que já vem presente em seu discurso até agora: a importância das famílias, da formação (continuada) e de recursos escolares.

Discursos como o da professora, são importantes para sempre deixar à tona a discussão sobre a importância de investimentos na educação. Não apenas quanto a valorização salarial (que é, com certeza, um fator muito importante), mas também o investimento estrutural, que

garanta os recursos necessários para que o processo educativo se dê da melhor forma possível. Infelizmente, o que mais vemos na realidade são professores atuando com o mínimo e fazendo o possível com aquilo que tem, improvisando alguns materiais, remendando outros etc.

Mais adiante, a Entrevistada 01 (um) ainda relatou uma relevante diferença entre a Educação Infantil da escola e a do CMEI:

Eu acho que a gente tinha que ter um auxiliar [...] Duas profs no CMEI, uma era o suporte para a outra. Enquanto uma acalmava um, a outra ia pra lá. Uma direcionava a atividade, enquanto a outra ia cuidando dos aspectos físicos e fisiológicos da criança, e tal. Aí, [...] parte para Educação Infantil 04, onde você chega lá com 25 crianças, sozinha, que tão chorando, uma quer ir no banheiro, a outra tá empurrando o outro – porquê não muda! Eu não entendo que eles, o que pensam que vai mudar se a criança fez 4 anos – tá na escola: “não mordo mais ninguém, não vou mais fazer nada na roupa, não vou... não preciso de uma atenção individual, eu estou na escola! Eu sou um mini-adulto, como gostam de tratar”. [...] Assim, você é uma pra 24, lá na creche você é duas pra 18, pra 22, sabe?! Então, por isso que você consegue ter um aproveitamento, nesse quesito, melhor. Porque assim, aqui na escola eu tô sozinha pra levar a criança no banheiro, pra ajudar a tomar água, pra ensinar, pra dar uma atenção individual pra ela ali, na atividade – porque eles precisam disso, é fundamental que você dê uma atenção especial pra eles – e você não consegue. [...] Eu acho que, uma coisa que faz... escolhe uma coisa pra Educação Infantil da escola que você tem que mudar a partir de agora, 2023, que ‘cê’ pode escolher. Entre o material – eu juro pra ti -, que eu amo... que eu quero tanto o material e uma auxiliar, eu queria a auxiliar. Não pelo aspecto de ‘aí, vai aliviar pra você’, mas pra gente conseguir atender minimamente aquelas crianças, sabe?!

Segundo a Resolução n.º 001/2021 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão/PR, na Educação Infantil dos CMEIs está garantido o professor apoio em sala de aula, conforme verificamos na figura abaixo:

Figura 02 – Número de crianças por professor (EI – CMEI)

Educação Básica			
Educação Infantil – 0 a 4 anos ofertadas nos CMEIs			
Considerando § 1º e § 2º Art. 9º da Deliberação nº 02/2014 CEE/PR e Parecer Normativo 02/2018 do CEE/PR			
Turma	Faixa etária	Organização por período de nascimento	Nº de crianças x professor
Berço	do nascimento a um ano de idade;	Nascidos a partir de 01/04/2021;	Até 12 crianças para 2 professores
Maternal I	de um a dois anos de idade;	Nascidos de 01/04/20 a 31/03/2021;	Até 16 crianças para 2 professores
Maternal II	de dois a três anos de idade;	Nascidos de 01/04/2019 a 31/03/2020;	Até 22 crianças para 2 professores
Maternal III	de três a quatro anos de idade	Nascidos de 01/04/2018 a 31/03/2019;	Até 25 crianças para 2 professores

Fonte: Francisco Beltrão, 2021.

No documento, nada consta sobre a possibilidade de haver um professor apoio nas salas de Educação Infantil das escolas. Na Educação Infantil dos CMEIs é regulamentada dois professores em sala de aula, além da possibilidade de inserção de professores de apoio para crianças com necessidades especiais. Essa é uma das grandes diferenças entre a EI da escola e do CMEI, o que também afeta a forma como essas crianças são atendidas. Quando falamos sobre uma escolarização precoce, não nos referimos apenas às práticas de alfabetização, mas também a toda essa

formatação, fruto de uma lógica completamente diferente daquele espaço que é destinado especificamente para o atendimento à Educação Infantil. Portanto, os moldes de escolarização dessas crianças não afetam apenas os conteúdos que elas receberão, mas como isso será feito, como será a formação continuada dos professores que os atendem, como devem se comportar, agir e fazer as coisas.

Os PPPs das escolas, por sua vez, nada falam sobre a possibilidade de professores auxiliares para atender às turmas de Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco). No entanto, possuem um pequeno texto destinado à garantia de que os alunos com deficiências tenham seu professor apoio dentro de sala de aula:

Assim, entendemos que os alunos que se encaixam dentro dessa demanda de Educação Inclusiva precisam receber Atendimento Especializado, obedecendo o princípio da equidade, com profissionais engajados neste trabalho que precisam de uma formação continuada especializada capaz de atender as especificidades dos casos especiais, seja em Sala de Recursos ou Professor Apoio individual. Porém, como cada caso é singular, a necessidade de leituras e a busca pelo conhecimento deve ser constante e o profissional que atua diretamente com a criança deve munir-se para melhor atendê-la. (FRANCISCO BELTRÃO, 2021, p. 51).

Relativo à mesma pergunta, a Entrevistada 02 (dois) respondeu o seguinte:

Olha, eu digo assim, que a maior dificuldade das crianças, na verdade não é delas. Eu acho que

assim, é muito mais quase que familiar! [...] A rotina escolar é uma rotina que é pra vida! É uma organização que é pra vida que começa lá. [...] Aí tem aquela mãe - que você já cantou, que você já contou história - e quando é 10 pras 08 ela tá chegando na escola como se nada tivesse acontecendo, entendeu? [...]E uma questão, por exemplo, do material. Quando uma criança é carente e ela não tem, é uma situação, e que a gente sempre deu um jeito. Agora, quando os pais tem uma vida, que a criança não é prioridade, que a educação da criança não é prioridade. [...] Eu cheguei a fazer uma vez uma dinâmica com os pais e dizia assim: “pegue o estojo do seu filho, agora tem a tesourinha, a gente vai cortar essa figura que tá ali”, aí metade não tinha tesourinha, “ah, pois é... tá bom, então não vamos pegar a tesoura, então agora vocês peguem o lápis amarelo, a gente vai pintar todos os círculos de amarelo”, ah, mas não tem lápis amarelo ou o lápis tava quebrado... “não, mas você pode apontar” não, mas não tem apontador. Entende? Então, esse é um cuidado que dificulta o trabalho do professor. [...] Essa dificuldade eu digo que não é da criança, porque as coisas das crianças a gente consegue resolver. O que a gente não consegue resolver são os problemas dos adultos. [...] Porque dificuldades com as crianças são as dificuldades da rotina. De organizar, de conscientizar, de trabalhar, de explicar diferente, mas, eu digo assim, que o que prejudica o trabalho da gente é esse negócio dos pais. Assim, as famílias, daquelas que não entendem que o filho dela tá lá, e que existe uma rotina na escola e que eles optaram por aquela escola e que eles tem que cumprir aquilo que foi combinado.

Ambas as professoras concordam que os problemas que acontecem no processo educativo da criança não são de responsabilidade dela, sendo que, geralmente, são causados por outros fatores, como o

desinteresse familiar e a falta de recursos pedagógicos, tanto nas questões materiais e estruturais quanto nas questões de formação continuada ofertada para os professores.

A pergunta n.º 08 (oito) questiona as professoras a formação em nível de graduação ter contemplado o trabalho com crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Sobre esse questionamento, a Entrevistada 01 (um) respondeu:

Minimamente! Que eu lembro [...] a gente começou a ver Educação Infantil no 2º ano. [...] Mas foi muito superficial. Pra uma área que abrange tanto quanto a Pedagogia, é... tinha que ter sido mais profundo a primeira infância e as abordagens dela. [...] Claro que 04 anos, tu aprofundar tudo ali, tu fica 10 anos na faculdade [...]. Mas assim, eu acho que foi muito pouco, muito pouco. [...] Eu acho que ainda teve uma dificuldade nas formações em pegar autores e relacionar isso.

Na pergunta n.º 09 (nove), ao ser indagada se a graduação a havia deixado apta para trabalhar com crianças nessa faixa etária, a Entrevistada 01 (um) respondeu:

Não. Não atendeu às exigências para te deixar apta para assumir uma turma de Infantil 4 ou 5. A graduação foi focada mais em processo de desenvolvimento da criança a partir das diversas vertentes teóricas.

A aludida Entrevistada, por meio de sua resposta, demonstra a insatisfação com a preparação para o trabalho com a Educação Infantil em seu curso de graduação, utilizando palavras como “superficial”,

“muito pouco” e também aponta, na pergunta n.º 09 (nove), que a graduação teve maior foco em teorias do desenvolvimento infantil, não dedicando muito tempo para o trabalho específico na EI.

O curso de Pedagogia é um curso muito amplo que, em 04 (quatro) anos, deve preparar os graduandos para atuar nas diversas áreas que a profissão abrange, como a docência nos níveis de EI, EF, o trabalho de coordenação pedagógica e tantos outros. Esse tempo é pouco para explorar os caminhos possíveis dessa profissão. Por isso, uma formação continuada sólida é importante. Lacunas de formação e dificuldades no trabalho existem em todas as áreas. Nesse caso, a forma como podemos resolver ou diminuir os efeitos colaterais de uma formação inicial insuficiente é investindo massivamente na formação continuada desses professores.

A Entrevistada 02 (dois) respondeu às perguntas n.º 08 (oito) e 09 (nove) conjuntamente, afirmando:

Não, bem pouco! Porque, quando eu fiz Pedagogia, eu entrei ainda quando era a FACIBEL¹⁰ [...]. Eu fiz um ano de Geografia, aí eu desisti e fiquei um ano sem estudar. Voltei pra fazer Pedagogia. [...]. E a gente tinha Pedagogia de Séries Iniciais e de Educação Infantil, e eu fiz de Séries Iniciais e a minha irmã fez de Educação Infantil. [...] Então, eu não tenho assim uma lembrança muito grande disso. Mas eu acho, que a nossa formação – olhando hoje, tá? – foi muito pra um ‘professor prático’, do fazer. Daquilo que a gente tinha naqueles cadernos, mil jogos, mil coisas, sabe?! Mil, é... de Estágio, mil materiais pra trabalhar – não tô dizendo que isso não seja

¹⁰ FACIBEL: Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão, incorporada à UNIOESTE em 1999.

importante, ponto -. Porém, eu acho que faltou muita fundamentação teórica, muita fundamentação teórica, muito trabalho de ‘ah, esse jogo é de matemática’: por que é importante? O que isso desenvolve na criança? Sabe?! Então, me parece, hoje, que a gente teve uma falha nesse sentido. Da gente ter se formado um professor muito prático, de trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar, mas sem pensar muito nessa questão ‘por que fazer’. E essa é uma questão que eu tenho buscado! [...] Quando se tem ideias novas, quando se tem mudanças, a última coisa que se faz é formação, e daí os problemas acontecem por causa disso! As vezes se tem um discurso, se tem um documento, se tem uma ideia, mas o trabalho é exatamente igual. [...].

Percebemos que a professora compreende sua formação inicial enquanto insuficiente. Quando da criação do curso de Pedagogia em 1939, esse preparava por meio de habilitações. Esse cenário muda com a Resolução n.º 1 de 15 de maio 2006, do CNE, que instaura o curso de Pedagogia como o meio para a formação do docente da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, e o Pedagogo dos anos finais do EF e EM.

Por ter feito a habilitação em Anos Iniciais do EF, a professora não teve sua formação inicial com base na EI, o que, obviamente, trouxe dificuldades para sua prática pedagógica. Outra reclamação é que sua formação foi para ser o “professor prático”, focado em metodologias do ensino, mas sem compreender exatamente os fundamentos teóricos e epistemológicos dos conteúdos que lecionava.

Finalizando as perguntas da entrevista, a pergunta n.º 10 (dez) questiona as professoras sobre a frequência com que recebem formação continuada para trabalhar especificamente com crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Sobre isso, a Entrevistada 01 (um) respondeu:

[...] Não vou falar nenhuma porquê, que nem eu falei, no ano passado teve... eram mensais, eu acho – os encontros. [...] toda quinta, na minha hora atividade, eu vou pra formação. Toda quinta, geralmente, era ‘ah, isso aqui é um curso direcionado para professores da Educação Infantil’. Só que a gente não ia lá pra aprender como trabalhar na Educação Infantil, a gente ia lá pra eles nos ‘prepararem’ pra essas crianças irem pro Fundamental I. A gente não ia lá ver um método que ia ajudar a fazer a criança pegar consciência fonológica, ia lá pra ver o que tinha que ensinar para aquela criança chegar no primeiro ano e fazer aquela [...] prova. [...] Foi isso que aconteceu, consciência fonológica, consciência fonológica, consciência fonológica. Teve um dia de curso. Um dia! Não... dois, teve dois! [...]Que teve a professora Amanda¹¹, que trouxe vários recursos e métodos que ela usava, lúdicos, que ela usava até o segundo/terceiro ano. E o outro dia foi outro professor que eu não vou me lembrar o nome, de Educação Física, tratar algumas coisas: brincadeiras lúdicas. Fora isso, não teve. E eu digo com tranquilidade [...]. Eles queriam que a gente chegasse... [...] a Educação Infantil tá preparando eles pro primeiro ano. Sim, a gente tá preparando, mas não é o foco preparar eles pro primeiro ano. É fazer eles passar aqueles dois anos ali, se entendendo enquanto ser humano constituínte de uma sociedade! De seres humanos que pensam, que contribuem para a história, que merecem ter acesso à cultura, ao desenvolvimento que merecem a verba pra projetos de feira de ciências [...] Teve um curso de Educação Infantil que eles abriram as provas de primeiro ano pra ficar questionando sobre os erros ortografia que eles tinham na prova... no primeiro ano! [...] A formação de Educação Infantil aqui no município não existe. Digo isso com toda a clareza do mundo.

¹¹ Nome fictício.

Não existe! [...] Quando ela acontece é superficial, não abrange a categoria, não procuram saber as necessidades dos professores de Educação Infantil. [...] Vamos separar umas palestras só pra Educação Infantil, não só falar só sobre uma coisa – consciência fonológica. Apresentar projetos maravilhosos e não implementar aqui! Não, então, a formação aqui a frequência é mínima - pra Educação Infantil -, ela quase não existe, ela é camuflada, e é uma vergonha.

Por meio dos relatos da Entrevistada 01 (um) percebemos o grau de insatisfação com a forma pela qual a formação continuada da Educação Infantil da escola é trabalhada no município de Francisco Beltrão/PR.

Neste trabalho já apontamos, diversas vezes, a importância da formação continuada no trabalho docente, não apenas de instrumentalização prática, mas também teórica. Problemas da formação inicial podem e devem ser resolvidos durante a formação continuada. Segundo a professora, a formação continuada, especificamente para a Educação Infantil da escola, é praticamente inexistente e quando ocorre centra-se na consciência fonológica e em preparar as crianças do Infantil 04 (quatro) e 05 (cinco) para o primeiro ano do EF, sem considerar as necessidades das professoras e dos alunos da EI da escola.

Sobre a pergunta n.º 10 (dez), a Entrevistada 02 (dois) respondeu o seguinte:

[...] Eu já tô trabalhando com a Educação Infantil nos últimos 08 anos, toda formação era pra Educação Infantil, desde a época, é... eu vou te falar de prefeitos, de gestão, que... por exemplo, quando o João¹² era prefeito, tinha a coordenação

¹² Nome fictício.

da Educação Infantil que trabalhava exclusivamente com os professores de Educação Infantil. É... quando a gente teve – aí já no [...] primeiro ou segundo ano desse prefeito atual –, que teve o apostilamento da Educação Infantil, que foi uma briga, que foi uma luta, que foi uma discussão, que foi um desgaste gigantesco, que você ia pra formação [...], mas era uma formação assim “cara, mas isso aqui os alunos não tem condição de fazer”, “Ah, mas você adapta”. Tá, mas se é pra eu adaptar e fazer no verso da folha não precisava ter apostila – porque era um custo muito alto pra administração [...]. Pra mim foi o momento mais difícil de trabalhar com a Educação Infantil. Agora, indiferente de todos esses tempos que a gente viveu, a gente sempre teve formação específica pra Educação Infantil. Com as dificuldades, com os problemas, com aquilo que a gente avaliava que era bom e que era ruim. As vezes vem palestrante bacana, as vezes vem palestrante mais ou menos [...]. Mas enfim, que esse trabalho com a Educação Infantil, pra mim sempre foi uma busca e, as vezes as formações eram questionamentos do tipo “isso eu não vou fazer... não vou fazer....”

A Entrevistada 02 (dois) assinala que, nos últimos 08 (oito) anos, ocorreram formações específicas para a Educação Infantil, inclusive com a aplicação de um apostilamento nessa etapa do ensino. Independente da qualidade destas formações, segundo a professora, elas sempre existiram. A Entrevistada 01 (um) aponta, em sua resposta, que possuíam espaços para a formação continuada das professoras da Educação Infantil, mas que essas formações não atendiam às necessidades e a qualidade deixava a desejar. Portanto, as respostas não se caracterizam enquanto antagônicas, mas como complementares, neste caso. A Entrevistada 02 (dois) sustenta que sempre existiu, independente da qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O binômio cuidado e educação ganhou notoriedade na bibliografia sobre educação, em especial educação infantil, principalmente após a promulgação da LDB 9394/96. Como apresentamos neste trabalho, isso se dá principalmente pelo avanço da legislação sobre a educação, que alavancou novas discussões como o papel do professor da educação infantil, suas funções e também sua identificação.

Pensar o binômio enquanto fundamento que integra o cotidiano docente significa também compreender que em toda ação de cuidado também há uma de educação, e vice-versa. Entretanto, como as professoras, depois de quase 3 décadas da promulgação da LDB compreendem esse binômio? Como a própria escola, por meio de seus documentos oficiais, compreendem? Essas questões nortearam este trabalho.

Ao iniciarmos esta pesquisa buscamos conhecer as compreensões das professoras de crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos sobre cuidado e educação. Quando analisamos as produções bibliográficas sobre a temática em dissertações entre 2010 e 2020, evidenciamos que os principais focos de pesquisa sobre a temática era direcionada às crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos e as dissertações levantadas apresentaram várias compreensões que se perpetuam no meio educacional: a falsa noção de separação entre cuidado e educação, a ideia de que não se faz necessária a formação para saber cuidar, as noções de maternagem, entre outros.

Cuidado e educação são um binômio e coexistem na sua relação, independente da etapa da educação. Não há uma relação hierárquica, já que são duas palavras que compõem o mesmo conceito. Cuidado e educação compreendem como observar, considerar, encarar, planejar e organizar os processos pedagógicos para o desenvolvimento da criança. A própria dificuldade de superação de concepções ultrapassadas, como as de maternagem ou de que não se faz necessária formação para cuidar, é originada na falta de discussão e de especificidade nas formações para professoras da Educação Infantil das Escolas Municipais. Da mesma forma, todas as influências dos processos escolarizantes são produzidas, muitas vezes, inconscientemente, pelo próprio meio em que essas turmas estão alocadas e também pela identificação das professoras com a categoria da Educação Infantil.

Percebemos que muitas dessas compreensões possuem origem na ignorância sobre o binômio. A dificuldade de visualizar, por exemplo, os conteúdos educativos que podem ser trabalhados durante os momentos de alimentação e brincadeiras, demonstram uma limitação conceitual das professoras. Assim sendo, para entendermos de fato como compreendem o binômio, utilizamos dois meios de investigação: questionários e entrevistas.

O levantamento bibliográfico realizado no primeiro capítulo desta dissertação colaborou com elucidações sobre a forma como o binômio tem sido apresentado nas produções bibliográficas atuais. Cordeiro (2012) mostrou algumas características importantes para o processo de cuidar como o conhecimento, paciência, confiança e esperança. Souza (2013) destaca que o cuidar é um processo ativo, do

qual a criança não é passiva no momento. Essa ideia corrobora com Lins (2014) sobre a necessidade de formação para o cuidado. Voltarelli (2013) aponta que a interação adulto-criança não se restringe apenas à relação professor-aluno, pois todas as pessoas da comunidade escolar também fazem parte do processo educativo da criança. Vale destacar que, embora não seja o objetivo deste trabalho aprofundar este ponto, o binômio cuidado e educação não se restringe apenas à sala de aula. Todos os processos que envolvem a criança na sua vivência – sobretudo a escolar – afetam seu desenvolvimento. Portanto, não apenas professoras, mas toda a comunidade escolar produz uma relação de cuidado e educação com as crianças.

Essa pluralidade de visões e diversidade de aspectos a ser explorada dentro do binômio enriquece cada vez mais o debate sobre o assunto, por isso apontamos a importância da construção coletiva do PPP pela comunidade escolar. Esse documento é a expressão da realidade e dos objetivos dos agentes que compõem a vida escolar da criança.

A escola não é um meio neutro dentro da sociedade, pois expressa todas as condições e contradições da realidade social em que está inserida. Por isso, faz todo sentido que nas escolas, diferentes concepções sobre o mesmo assunto sejam apresentadas. Nesse sentido, ao analisarmos os PPPs das instituições municipais, encontramos 4 temas principais sobre cuidado e educação: 1- “Atenção, relação, reflexão e desenvolvimento”; 2- “Desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos”; 3- “Conjunto de saberes a serem aprendidos” e 4- “Cuidar para Educar”.

Infelizmente, ao identificarmos que 17 PPPs possuíam o mesmo núcleo teórico sobre o binômio, não pudemos deixar de pensar se, de fato, houve alguma discussão sobre o tema. As falas das professoras evidenciaram a importância do binômio no cotidiano escolar, portanto, uma questão com tanta relevância não pode passar em segundo plano na elaboração de documentos oficiais.

Os questionários também seguiram a mesma lógica: professoras diferentes, com experiências diferentes, possuem compreensões diferentes. Como discutido neste trabalho, algumas identificam o binômio de forma hierarquizada, outras entendem a partir de uma perspectiva reativa ou até mesmo de disciplinarização, bem como outras compreendem enquanto uma formação de humanização e desenvolvimento dos sujeitos. Essa gama de entendimentos é resultante das suas experiências profissionais (cotidiano escolar) e teóricas (formação inicial e continuada).

Apesar das experiências e das relações das professoras com os âmbitos profissionais e acadêmicos fazerem parte de um cunho subjetivo, ainda assim esse é influenciado por fatores externos, como políticas públicas (ou falta delas) e interesses socioeconômicos. Percebemos, por exemplo, a grande demanda por aperfeiçoamento no campo da consciência fonológica, haja visto que tem sido o principal tema de formação continuada nos últimos anos no município investigado. Assim sendo, mesmo a falta de determinada formação (ou experiência) influencia nas compreensões das professoras sobre o binômio.

Identificamos que as professoras compreendem cuidado a partir de 03 (três) temas. O tema 01 “Cuidado como preservação da integridade

física, psicológica e biológica” parte de uma visão de preservação da criança que exclui qualquer caminho que possa afetar um desses campos. Obviamente, é importante estarmos atentos à integridade física da criança, mas também precisamos considerar que criança corre, cai, se machuca e corre novamente. Faz parte de ser criança e, sobretudo, de experimentar seus próprios caminhos.

O tema 02 “Cuidado como prestar atenção” é direcionado a corresponder às necessidades momentâneas da criança. Esse viés relaciona-se aos aspectos emocionais e psicológicos da criança, utilizando o zelo para garantir que a criança se sinta satisfeita e acolhida nos espaços da escola.

Já o tema 03, “Cuidado como promoção ou preparação para o desenvolvimento”, se divide em dois subgrupos. No primeiro, o cuidado se resume a um pré-requisito para a educação: é preciso estar alimentado, bem vestido e feliz para que o processo educativo aconteça de fato. O segundo subgrupo compreende o binômio enquanto um elemento que produz o outro, cuidado e educação acontecem ao mesmo tempo nos mesmos processos e são pontos fundamentais para o desenvolvimento da criança, não há hierarquização de um sobre o outro.

Da mesma forma, ao analisarmos as questões pertinentes à compreensão de educação, identificamos 04 (quatro) temas entre as respostas das professoras. O primeiro tema “Educação como desenvolvimento ou humanização” se refere ao movimento de desenvolvimento de habilidades nas crianças. Essa perspectiva parte do princípio que a Educação é um meio formal ou informal de ensino, responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades nas crianças.

No segundo tema, “Educação como ensino ou disciplinamento”, compreende o fenômeno educativo enquanto maneira de disciplinar as crianças ou de ensinar algum tipo de conteúdo a elas. Essa perspectiva, diferentemente da primeira, identifica a criança enquanto sujeito passivo nesse processo, que receberá os valores sociais e os conteúdos transmitidos pela professora.

Já o terceiro tema, “Educação como conjunto de conhecimentos”, caracteriza a Educação como uma gama de conhecimentos a serem adquiridos pela criança (conteúdos, valores morais, respeito, sociabilidade etc.). Eles são necessários para o convívio em sociedade e são repassados pelo professor para o aluno.

O último, “Educação como direito”, abordado por apenas uma professora, trata a Educação como um direito fundamental da criança. Esse tema indica a importância das instituições educacionais para esse sujeito. Além disso, é especial principalmente para o debate sobre o direito à educação tanto nos centros de Educação Infantil quanto nas escolas.

Esses temas se relacionam os identificados nas respostas das professoras. O primeiro tema “Atenção, relação, reflexão e desenvolvimento” se identifica com “Educação como desenvolvimento ou humanização” e “Cuidado como prestar atenção”. O segundo tema “Desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos” se relaciona com as perspectivas “Educação como desenvolvimento ou humanização” e o “Cuidado como promoção ou preparação para o desenvolvimento”. O terceiro tema “Conjunto de saberes a serem aprendidos” se relaciona com “Educação como conjunto de conhecimentos” e “Cuidado como prestar

atenção”. Por fim, o último tema “Cuidar para Educar” se relaciona com os temas “Educação como conjunto de conhecimentos” e “Cuidado como promoção ou preparação para o desenvolvimento”.

A entrevista, realizada com duas professoras, reforçou o entendimento sobre as temáticas. Apesar das perguntas serem estruturadas, as respostas eram espontâneas, partindo da visão de cada professora. Assim sendo, alguns assuntos que perpassam o dia-a-dia na escola emergiram nas discussões, tais como a importância da família na vida escolar, a necessidade de espaços de formação continuada específica para a educação infantil da escola, a necessidade de mais professoras nas turmas, condições materiais e muitos outros.

Identificamos que não existe uma única compreensão sobre cuidado e educação que engloba todas as professoras. Existe uma multiplicidade de entendimentos que atendem a necessidade de cada uma dessas profissionais no seu trabalho com as crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Essas visões se originam a partir da sua experiência na realidade escolar e de cargas teóricas de sua formação inicial, não sendo, contudo, discutidas na formação continuada.

Ninguém nasce sabendo cuidar ou educar, afirmar que qualquer pessoa “sabe cuidar” ou “sabe educar” é produzir um reducionismo conceitual e desvalorizar anos de pesquisas, trabalhos e formações profissionais sobre a Educação. Aprende-se a produzir o binômio a partir da dialética do trabalho docente com a formação inicial e continuada e a partir das falas das professoras, identificamos a falta de discussões e formações sobre cuidado e educação, desde a formação inicial até a continuada.

Nesse sentido, afirmamos que os entendimentos de cuidado e educação são ações conscientes e que a pluralidade de compreensões encontradas, reflete a relação que cada uma das professoras tem com essa temática. Algumas respostas remetem à maternagem, ao amor, à redução ou hierarquização conceitual, o que indica a necessidade de formação específica sobre o tema.

A maneira como superamos as contradições dentro do trabalho docente é justamente pela discussão das questões pertinentes ao processo educativo. Os espaços de formação, a troca de experiências entre os pares, o acompanhamento pedagógico do cotidiano escolar e o impulsionamento de espaços de discussão, são meios pelos quais podemos caminhar para superar algumas lacunas ou defasagens constituídas no trabalho docente de cada um.

Portanto, defendemos que uma das possibilidades para superação dessa lacuna e do conservadorismo em algumas compreensões, se dá promovendo um espaço de debate amplo sobre a Educação Infantil na escola, quais são seus avanços e retrocessos, a troca de experiências entre escola e Centros Municipais de Educação Infantil e a discussão contínua sobre o mais importante: a criança de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, faz parte da Educação Infantil nos seus diversos espaços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa *et al.* **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil:** um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil – Proposta.** Brasília: MEC 1993.

_____. Por uma política de formação dos professores de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências...** Brasília, DF. Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 20 de outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BORGES, Rosália Figueiró. & WALDOW, Vera Regina. **Cuidar e humanizar: relações e significados**. Acta paulista de enfermagem, v. 24, n. 3, 2011, p. 414-418.

CORDEIRO, Angélica Maria Adurens. **O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas**. São Carlos: UFSCar, 2011

DE AZEVEDO, Ingrid Cardoso; JÚNIOR, Valter Ari Dohnert; IGNÁCIO, Paulo Roberto Tassinari. O recreio dirigido como um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar. **Conversas Interdisciplinares**, v. 10, n. 3, 2015.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/zelo/>. Acesso: 25/06/2022.

_____. **Dicionário Online de Português**. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tenue/>. Acesso: 11/02/2023.

FERREIRA, Oliveira e Inácio. Narrativas Docentes. **Uma experiência que tem ressignificado**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FONTANA, A. & FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: N. Denzin & Y. Lincoln, **Handbook of qualitative research**. Newsbury Park: Sage, 1994, p. 361-376.

FRANCISCO BELTRÃO. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal 15 de Outubro – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Francisco Beltrão, 2021a.

_____. **Escola Municipal Basílio Tiecher – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Francisco Beltrão, 2021b.

_____. **Escola Municipal Bom Pastor – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Francisco Beltrão, 2021c.

_____. **Escola Municipal Deni Lineu Schwartz – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Francisco Beltrão, 2021d.

- _____. **Escola Municipal Epitácio Pessoa – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021e.
- _____. **Escola Francisco Manoel da Silva – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021f.
- _____. **Escola Frei Deodato – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021g.
- _____. **Escola Municipal Germano Meyer.** Francisco Beltrão, 2021h.
- _____. **Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021i.
- _____. **Escola Municipal Irmão Cirilo.** Francisco Beltrão, 2021j.
- _____. **Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021k.
- _____. **Escola Municipal Madre Boaventura – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021l.
- _____. **Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021m.
- _____. **Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021n.
- _____. **Escola Municipal Parigot de Souza – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021o.
- _____. **Escola Municipal Professor Pedro Algeri – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021p.
- _____. **Escola Municipal Professor Rubens Amélio Bonatto – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021q.
- _____. **Escola Municipal Professora Ana Bocchi Macagnan.** Francisco Beltrão, 2021r.
- _____. **Escola Municipal Professora Maria Basso Dellani – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021s.
- _____. **Escola Municipal Professora Maria Helena Vandresen – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Francisco Beltrão, 2021t.

_____. **Escola Municipal Recanto Feliz – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Francisco Beltrão, 2021u.

_____. **Resolução nº 001/2021**. Orienta as matrículas nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de FRANCISCO BELTRÃO/PR, para o Ano Letivo de 2022. Gabinete da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Francisco Beltrão-PR. 12 de novembro de 2021.

GADOTTI, Moacir. “Pressupostos do projeto pedagógico”. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 69 – 1999

KUHLMANN Junior, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, Sônia. **Profissionais da educação infantil: gestão e informação**. Ática, 2005.

_____, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007**

LINS, Claudemir Cunha. **O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar**. 2014. 127 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo, 2014

MAURER JR., Theodoro Henrique. **O problema do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.

MAYEROFF, Milton. **On Caring**. New York: Harper & Row, 1972.

MONTENEGRO, Tereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NASCIMENTO, Maria LO; BEZERRA, Tânia SA. **Trabalho manual versus trabalho intelectual: dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador**. In: II Congresso Nacional de Educação. 2015. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PESSINI, Leocir. **Humanização e cuidados paliativos**. Edições Loyola. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2004.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Corte: Autores Associados, 1990.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação infantil: o banho e a alimentação em foco**. São Cristóvão, SE, 2019. 168 f.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Rev. Diálogo Educ, p. 285-300, 2010.

SANTANA, Fabiane Cristina. 2011. **Cuidar e educar da primeira infância – Tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. NÖRNBERG, Marta. Estruturações, desestruturações e reestruturações sobre o cuidado e educação na formação de professores. In: Santos, Franciele Soares Dos (org.) **Educação, Políticas e Processos Formativos**. Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE, 2018. 220p.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA, Patrícia; PINTO, Ivone Maciel. A fenomenologia e suas contribuições para a pesquisa em educação. *In:*

InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 18, n. 36, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica.** In: Métodos de pesquisa. Org: Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas.** João Pessoa, 2013. 135f.: il.

STAKE, Robert E. *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para Compreender discursos e práticas. Trabalho apresentado no GT7 da 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Papirus Editora, 1998.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência:** que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? São Carlos: UFSCar, 2013. 246 f.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Questionário

Questionário para professoras/es

O presente questionário tem o intuito *conhecer as concepções sobre cuidado e educação dos professores das turmas de Infantil 4 e 5, localizadas nas escolas municipais de Francisco Beltrão.*

Salientamos que os dados e informações explicitados neste questionário são sigilosos e utilizados apenas com a finalidade de pesquisa. Não haverá identificação dos participantes na publicização dos dados

1) Dados de identificação:

Nome:

Instituição: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Casada: () sim () não

Filhos: () sim () Não Quantos: _____

2) Formação e atuação profissional:

A) Nível médio:

() Regular

() Técnico profissionalizante (Magistério/Formação de Docentes)

() Outro. Qual:

Instituição: _____

B) Nível superior:

() Graduação – Curso: _____
Instituição: _____

_____ Ano de conclusão: _____ () presencial () a distância

() Graduação – Curso: _____
Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ () presencial () a distância

C) Nível Pós-graduação:

() Especialização. Nome:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ () presencial () a distância

() Especialização. Nome:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ () presencial () a distância

() Especialização. Nome:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ () presencial () a distância

() Mestrado. Nome:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de experiência total como professora:

Tempo de experiência na educação infantil como professora:

Ano de ingresso como professora na rede municipal de ensino de Francisco Beltrão/PR:

Qual a área de seu concurso público para atuação na rede municipal de ensino de Francisco Beltrão?

3) Cuidado e Educação

O que você compreende como “cuidado”?

O que você compreende como educação”?

A partir da sua compreensão, há ligação entre esses dois conceitos na prática pedagógica? Se sim, cite alguns exemplos. Se não, justifique sua resposta.

Como cuidado e educação se manifestam em sua prática pedagógica?
Justifique sua resposta.

Quais temas são oferecidos como formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)?

Na formação continuada oferecida pela SMEC, a temática “cuidado e educação” é oferecida?

- Sim.
- Não.
- Em partes. Por quê?

Você busca formações sobre este tema?

- Sim. Com que frequência?

() Não. Por quê?

Quando foi a última vez que você participou de alguma formação em que o tema “cuidado e educação” foi abordado?

() De 06 meses a 01 ano.

() De 01 ano a 02 anos.

() 02 anos ou mais.

Apêndice 02 – Entrevista

ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

As perguntas constadas aqui serão utilizadas em forma de entrevista para *conhecer as concepções sobre cuidado e educação dos professores das turmas de Infantil 4 e 5, localizadas nas escolas municipais de Francisco Beltrão.*

Salientamos que os dados e informações explicitados neste questionário são sigilosos e utilizados apenas com a finalidade de pesquisa. Não haverá identificação dos participantes na publicização dos dados

- 1- Descreva uma prática que se apresenta como cuidado e educação.
- 2- Como acontece a relação entre cuidado e educação na prática docente?
- 3- Com que frequência se discute a relação entre cuidado e educação nas formações continuadas?
- 4- Por que assumiu uma turma de Educação Infantil?
- 5- Que elementos pensou em trabalhar com as crianças dessa faixa etária?
- 6- Você sentiu necessidade de formação para trabalhar com crianças dessa faixa etária?

- 7- Quais as dificuldades encontradas no trabalho com crianças nessa faixa etária?
- 8- Sua formação em nível de graduação contemplou o trabalho com crianças dessa faixa etária?
- 9- Você considera que a graduação te deixou apta para trabalhar com crianças dessa faixa etária?
- 10- Com que frequência você recebe formação continuada para trabalhar especificamente com crianças das turmas de Educação Infantil?

**Apêndice 03 – Objetivos da consciência fonológica nos PPPs das
Escolas Municipais de Francisco Beltrão/PR**

Figura 03 – Consciência Fonológica 2

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação do nome próprio e de outras pessoas. ● Uso e função social da escrita. ● Valor sonoro de letras. ● Consciência fonológica. ● Marcas gráficas: desenhos, letras, números. ● Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. ● Escrita do nome e de outras palavras. ● Produção gráfica. ● Sensibilização para a escrita. ● Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos. ● Apreciação gráfica. ● Suportes de escrita. ● Oralização da escrita. ● Sonoridade das palavras. ● Escrita convencional e espontânea. 	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vivenciar experiências que possibilitem perceber a presença da escrita em diferentes ambientes. ● Compreender a função social da escrita. ● Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam a escrita (forca, bingos, cruzadinhas, etc.) e utilizar materiais escritos em brincadeiras de faz de conta. ● Participar de jogos que relacionam imagens e palavras. ● Brincar com a sonoridade das palavras, explorando-as e estabelecendo relações com sua representação escrita. ● Utilizar suportes de escrita diversos para desenhar e escrever espontaneamente (cartolina, sulfite, craft, livros, revistinhas e outros). ● Registrar suas ideias utilizando desenhos, símbolos e palavras, escritas à sua maneira. ● Realizar tentativas de escrita com recursos variados e em diferentes suportes. ● Ter contato com o alfabeto em diferentes situações: brincadeiras, jogos e outros. ● Escrever o nome próprio e de alguns colegas. ● Verbalizar suas hipóteses sobre a escrita.

Fonte: Francisco Beltrão, 2021b.

Figura 04 – Consciência Fonológica 3

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais. • A língua portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. • Palavras e expressões da língua. • Linguagem oral. • Vocabulário. • Organização da narrativa considerando tempo, espaço, trama e personagens. • Registro gráfico como expressão de conhecimentos, ideias e sentimentos. • Registros gráficos: desenhos, letras e números. • Linguagem escrita, suas funções e usos sociais. • Identificação do próprio nome e escrita. • Reconhecimento dos nomes dos colegas. • Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. • Relato: descrição do espaço, personagens e objetos. • Consciência fonológica. 	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção. • Fazer uso da escrita espontânea para comunicar suas ideias e opiniões aos colegas e professores(as). • Expressar-se por meio da linguagem oral, transmitindo suas necessidades, desejos, ideias opiniões e compreensões de mundo. • Participar de variadas situações de comunicação onde seja estimulada a explicar e argumentar suas ideias. • Participar de situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista para desenvolver sua capacidade comunicativa. • Interagir com outras pessoas por meio de situações mediadas ou não pelo(a) professor(a). • Ampliar seu vocabulário por meio de músicas, narrativas (poemas, histórias, contos, parlendas, conversas) e brincadeiras para desenvolver sua capacidade de comunicação. • Falar e escutar atentamente em situações do dia a dia interagindo socialmente. • Expressar oralmente seus sentimentos em diferentes momentos. • Oralizar a sequência lógica sobre suas atividades na instituição.

Fonte: Francisco Beltrão, 2021c.

Figura 05 – Consciência Fonológica 4

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ● Gêneros textuais. ● A língua portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. ● Palavras e expressões da língua. ● Linguagem oral. ● Vocabulário. ● Organização da narrativa considerando tempo, espaço, trama e personagens. ● Registro gráfico como expressão de conhecimentos, ideias e sentimentos. ● Registros gráficos: desenhos, letras e números. ● Linguagem escrita, suas funções e usos sociais. ● Identificação do próprio nome e escrita. ● Reconhecimento dos nomes dos colegas. ● Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. ● Relato: descrição do espaço, personagens e objetos. ● Consciência fonológica. 	<p>(EI03EF01) Continuação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Produzir narrativas orais e escritas (desenhos), em situações que apresentem função social significativa e organização da sequência temporal dos fatos. ● Representar ideias, desejos e sentimentos por meio de escrita espontânea e desenhos para compreender que aquilo que está no plano das ideias pode ser registrado graficamente. ● Utilizar letras, números e desenhos em suas representações gráficas. ● Reconhecer e identificar as letras do alfabeto em contexto ao valor sonoro convencional para relacionar grafema/fonema. ● Elaborar perguntas e respostas para explicitar suas dúvidas, compreensões e curiosidades diante das diferentes situações do dia a dia. ● Relatar e estabelecer sequência lógica para produzir texto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba. ● Elaborar hipóteses sobre a escrita para aproximar-se progressivamente do uso social e convencional da língua. ● Identificar o próprio nome e dos colegas para realizar a leitura dos mesmos em situações da rotina escolar. ● Escrever o próprio nome, recorrendo ou não a um referencial. ● Registrar as ideias e sentimentos por meio de diversas atividades: desenhos, colagens, dobraduras e outros.

Fonte: Francisco Beltrão, 2021d.