



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Evania Borges de Souza Araújo

**EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Campina Grande, PB
2025

Evania Borges de Souza Araújo

Educação e cuidado das crianças de zero a três anos na educação infantil:
concepções de professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

À minha mãe, Inácia Borges,
à minha filha, Isabela Maria, e
ao meu esposo, Carlos Henrique,
por sempre cuidarem de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre cuidando dos meus sonhos e por me fortalecer nas inúmeras fraquezas, me dando oportunidades de crescimento.

Agradeço à minha família, principalmente minha mãe Inácia Borges, por me encorajar na busca dos meus objetivos. Aos meus irmãos e sobrinhos, por estarem sempre ao meu lado, apoiando minhas decisões.

Agradeço ao meu esposo Carlos Henrique, pelo apoio, ajuda e incentivo na realização dos meus sonhos. Agradeço à minha filha Isabela Maria, por ser tão maravilhosa e por me ensinar o verdadeiro amor todos os dias.

Agradeço aos meus amigos de trabalho, por me incentivarem na busca de novos saberes, em especial Mara Fabiana, Walter Lúcio, Renata Freitas, Nila Maria e José Fernandes. Agradeço à Marlene Liberato e Kilma Wayne, minhas amigas desde a graduação cujos momentos compartilhados jamais esqueceremos.

Agradeço às minhas amigas do mestrado Isabela Sarah, Myllena Rodrigues, Josicleide e Jozelma, pelo vínculo construído e apoio em momentos precisos.

Agradeço aos colegas do grupo de estudo Isabela Sarah, Mylena Rodrigues, Kimberlly Nunes, Ana Paula, Vanila Alves, Elaine Oliveira, Miguel, Késia e Jamily, por compartilharmos momentos de aprendizagens e por colaborarem com realização desta pesquisa.

Agradeço à Regina Celi Freitas, minha professora de geografia do ensino médio. Seu entusiasmo e compromisso com a docência me levou a trilhar esse caminho e a fazer da docência minha profissão.

Agradeço a todas as professoras, gestores e coordenadores pedagógicos das creches pesquisadas, pelo acolhimento e informações compartilhadas. Agradeço, de forma especial, a todas as crianças pertencentes às cinco creches estudadas, por terem me acolhido de forma tão calorosa. Vocês muito me ensinaram.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, professora Dra. Maria das Graças Oliveira, por me oportunizar realizar meu sonho e por ser tão precisa e generosa em suas orientações e por todas as palavras de confiança e incentivo.

Agradeço a todos os professores do mestrado, pelos saberes compartilhados.

Agradeço, de modo especial, à banca examinadora desta dissertação, professora Dra. Kátia Patrício Benevides Campos e Dra. Marlene Oliveira dos Santos. Gratidão por aceitarem o convite para compor a banca examinadora deste trabalho de dissertação, pelas significativas e respeitadas contribuições na sua realização.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram na minha caminhada e acreditaram nos meus objetivos! Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, na linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, tendo como objeto de estudo a concepção de educação e cuidado de professoras nas creches públicas. A pergunta central é: qual é a compreensão que as professoras têm sobre cuidar e educar crianças na faixa etária de zero a três anos? Como objetivo geral, a pesquisa busca analisar a concepção de professoras acerca da educação e do cuidado nas instituições públicas de uma microrregião do Agreste da Paraíba, mais precisamente nos municípios de Gado Bravo, Fagundes, Boa Vista, Campina Grande e Lagoa Seca. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa, envolvendo características objetivas e subjetivas para a produção de dados (Gil, 2006; Gatti, 2004), e foi realizada nos cinco municípios citados, compreendendo uma microrregião do Agreste Paraibano. Como técnica de análise dos dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977; 2006). Os participantes da pesquisa foram professoras que trabalham nas creches públicas com crianças de zero a três anos de idade. Como referencial teórico, adotamos os estudos sobre o cuidado de Noddings (2003), Hirata (2022), Carvalho (1999), Boff (2014) e Foucault (2022). Em relação à educação, baseamo-nos nos estudos de Brandão (2013), Plaisance (2004), Durkheim (2011), Souza (2012) e Paro (2001, 2023). Como resultados, a pesquisa aponta para uma concepção das professoras de educação como valores socialmente construídos e como forma de promover o conhecimento acadêmico produzido culturalmente para as crianças. No que tange à concepção de cuidado, este é tido por elas como essencial para o desenvolvimento das crianças e para a manutenção da confiança entre família e instituição, relacionando-se às ações de cuidados corporais, à relação carinhosa com as crianças e ao planejamento de atividades que agradem aos/às pequenos/as.

Palavras-chave: Concepções de professoras. Educação. Cuidado. Crianças. Agreste Paraibano.

ABSTRACT

This master's research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande, Paraíba, in the line of research Educational Practices and Diversity, with the object of study being the conception of education and care of teachers in public daycare centers. The central question is: what is the understanding that teachers have about caring for and educating children aged zero to three years? As a general objective, the research seeks to analyze the conception of teachers about education and care in public institutions in a microregion of the Agreste region of Paraíba, more precisely in the municipalities of Gado Bravo, Fagundes, Boa Vista, Campina Grande and Lagoa Seca. The research is of a qualitative and quantitative nature, involving objective and subjective characteristics for the production of data (Gil, 2006; Gatti, 2004), and was carried out in the five municipalities mentioned, comprising a microregion of the Agreste region of Paraíba. As a technique for analyzing the data obtained, we used content analysis (Bardin, 1977; 2006). The research participants were teachers who work in public daycare centers with children aged zero to three years old. As a theoretical framework, we adopted the studies on care by Noddings (2003), Hirata (2022), Carvalho (1999), Boff (2014) and Foucault (2022). In relation to education, we based ourselves on the studies of Brandão (2013), Plaisance (2004), Durkheim (2011), Souza (2012) and Paro (2001, 2023). As a result, the research points to a conception of education teachers as socially constructed values and as a way of promoting culturally produced academic knowledge for children. Regarding the concept of care, they consider it essential for the development of children and for maintaining trust between family and institution, relating to physical care actions, a loving relationship with children and the planning of activities that please the little ones.

Keywords: Teachers' conceptions. Education. Care. Children. Agreste Paraibano.

Evania Borges de Souza Araújo

**Educação e cuidado das crianças de zero a três anos na educação infantil:
concepções de professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado (a) em: 30/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA**
Data: 29/07/2025 14:28:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Documento assinado digitalmente
 **MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS**
Data: 29/07/2025 21:56:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora externa: Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos

Documento assinado digitalmente
 **KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS**
Data: 30/07/2025 08:18:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora interna: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos

A663e Araújo, Evania Borges de Souza.

Educação e cuidado das crianças de zero a três anos na educação infantil : concepções de professoras / Evania Borges de Souza Araújo. – Campina Grande, 2025.

125 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira".

Referências.

1. Educação Infantil. 2. Educação – Percepção Docente. 3. Cuidar e Educar – Crianças. 4. Instituições Públicas de Ensino – Microrregião do Agreste (PB). I. Oliveira, Maria das Graças. II. Título.

CDU 373.2(813.3)(043.3)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das microrregiões da Paraíba	26
Figura 2 – Localização de Gado Bravo na Paraíba	27
Figura 3 – Pedra de Santo Antônio.....	30
Figura 4 – Localização de Boa Vista em relação a Campina Grande	32
Figura 5 – Localização de Lagoa Seca na Paraíba	38
Figura 6 – Cachoeira do Pinga	39
Figura 7 – Gruta da Virgem dos Pobres	39
Figura 8 – Gênero dos sujeitos da pesquisa.....	45
Figura 9 – Idade das professoras pesquisadas	45
Figura 10 – Estado civil das professoras	47
Figura 11 – Quantas professoras que são mães?	47
Figura 12 – Formação acadêmica das professoras em nível de graduação	49
Figura 13 – Formação continuada das professoras em nível de pós-graduação.....	50
Figura 14 – Vínculo empregatício das professoras	50

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Pátio da instituição	28
Fotografia 2 – Sala de referência da instituição	31
Fotografia 3 – Artesãs de Boa Vista.....	33
Fotografia 4 – Pátio da Creche Municipal Sol Nascente.....	34
Fotografia 5 – Sala de referência da instituição	37
Fotografia 6 – Pátio e salas de referência.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativos de questionários entregues e recebidos no formato impresso	21
Quadro 2 – Quantitativo dos questionários respondidos no Google Forms	21
Quadro 3 – Caracterização dos agrupamentos	27
Quadro 4 – Profissionais da instituição	28
Quadro 5 – Caracterização dos agrupamentos	31
Quadro 6 – Profissionais da instituição	31
Quadro 7 – Caracterização dos agrupamentos	34
Quadro 8 – Profissionais da instituição	35
Quadro 9 – Caracterização dos agrupamentos	36
Quadro 10 – Profissionais da instituição	36
Quadro 11 – Caracterização dos agrupamentos	41
Quadro 12 – Profissionais da instituição	41
Quadro 13 – Trabalhos encontrados	52
Quadro 14 – Organização dos artigos selecionados na Plataforma Oasis	53
Quadro 15 – Organização dos trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).	53

LISTA DE ABBREVIATIONS AND SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPP	Projeto político-pedagógico
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	TRAÇANDO CAMINHOS, CONSTRUINDO HISTÓRIA.....	14
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
2.1	Lócus da pesquisa.....	25
2.1.1	Município de Gado Bravo	26
2.1.2	Município de Fagundes	29
2.1.3	Município de Boa Vista.....	32
2.1.4	Município de Campina Grande.....	35
2.1.5	Município de Lagoa Seca	38
3	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E CUIDADO NO BRASIL	52
4	EDUCAÇÃO: DE DURKHEIM À SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	61
4.1	Educação, educações, socialização: concepções em foco	61
4.2	Cuidado é vida: percepções e perspectivas teóricas	72
5	EDUCAR NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: A EXPERIÊNCIA DE VIVER COLETIVAMENTE DESDE PEQUENAS.....	86
5.1	Cuidado como atenção às crianças e construção de vínculos: pontos de vista das professoras	89
5.2	Desenvolvimento humano e infância: educar e cuidar no protagonismo da criança.....	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	110
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	116
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....	118
	APÊNDICE D – TCLE.....	119
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	122

“Não há como passar certo número de horas todo dia cuidando de crianças sem educá-las” (Gonzalez-Mena e Eyer, 2014).

1 TRAÇANDO CAMINHOS, CONSTRUINDO HISTÓRIA

Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra ‘sociedade’, ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma pessoa para outra como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz ‘sociedade’ e outra a escuta, elas se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos?
(Elias, 1994, p. 12)

Inspirada na reflexão de Norbert Elias a respeito da sociedade, teço uma analogia com a compreensão que norteia a educação infantil, no que se refere ao seu objetivo máximo: educar e cuidar de modo integrado. A maioria dos profissionais dessa etapa da educação expressa esse objetivo como norteador de sua prática pedagógica. No entanto, surge a indagação: o que eles entendem por educação e por cuidado? Qual é a real compreensão desses conceitos presentes nos discursos de professoras e professores de educação infantil? Assim como Elias postula que as pessoas entendem o que é sociedade ao ouvirem o termo, há incerteza sobre sua real compreensão, por causa de sua complexidade, pois a sociedade somos todos nós e, ao mesmo tempo, é uma porção de pessoas juntas. Todavia, um grupo de pessoas em cada localidade, em diferentes épocas, é distinto das pessoas do século XVI ou XXI. Embora todas essas sociedades tenham sido compostas por muitos indivíduos, a mudança de uma forma de vida comum para outra não foi planejada por nenhum desses indivíduos.

Também temos uma noção do que queremos dizer quando falamos em “sociedade”. No entanto, essas duas ideias – nossa consciência de nós mesmos como sociedade, de um lado, e como indivíduos, de outro – podem não refletir a realidade. Elias (1994) reafirma que não há dúvidas de que os indivíduos formam a sociedade, ou seja, toda sociedade é composta por indivíduos. Contudo, ao tentar reconstruir em pensamento aquilo que vivenciamos diariamente, percebemos que, assim como em um quebra-cabeça cujas peças não formam uma imagem completa, há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento.

Um processo semelhante ocorre na abordagem sobre a educação e os cuidados no contexto da educação infantil. Esses dois conceitos são relevantes nas narrativas dos. A questão de fundo é: qual é a compreensão que professores têm sobre o cuidar e educar das crianças nas creches? Qual é o fundamento desses entendimentos? Essas percepções vêm sendo discutidas nos debates acadêmicos, nos cursos de formação de professores e mesmo entre os profissionais no cotidiano.

Assim, tenho como base a definição de cuidado defendida por Hirata (2022), que o considera uma relação social. Nesse sentido, recai sobre aqueles que cuidam um senso de

responsabilidade pela vida e bem-estar daqueles que são cuidados, e esse cuidado deve caminhar junto com as dimensões do trabalho, da ética e da política. Corroborando essa definição, Carvalho (1999) argumenta que, para além das atividades laborais, o cuidado ainda contempla o estado emocional, estabelecendo relações interpessoais entre aquele que cuida e aquele que é cuidado.

Essas definições apresentadas fundamentam o meu modo de pensar o cuidado. Para desenvolver as ações de cuidado, principalmente com os bebês e crianças bem pequenas, o/a professor/a, no caso da educação infantil, necessita criar vínculos e passar segurança para as crianças, pois o cuidado é uma ação relacional, construída pela necessidade e pelo direito de ser cuidado e, ao mesmo tempo, permeada de afeto e segurança. Ao longo do tempo, a educação e o cuidado das crianças pequenas foram se modificando. Nesse sentido, a educação infantil avançou em termos de reconhecimento social como espaço coletivo de educação e de oferta, mais precisamente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), homologada em 1996, que firma a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A minha relação acadêmica e profissional com a temática deste estudo iniciou-se no ano de 2010, na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ano em que também comecei a trabalhar como professora. Minha primeira experiência foi com a turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola privada no município de Lagoa Seca, na Paraíba. Em 2013, encontrei a essência que norteia a minha experiência profissional na educação, pois foi o momento em que experienciei o primeiro contato como professora da educação infantil, mais precisamente com a turma do maternal II. Já era encantada por essa etapa da educação básica, e, quando fui oportunizada a trabalhar como professora do maternal, percebi que essa turma possibilitaria a minha reinvenção enquanto sujeito e profissional. Foi um momento de descobertas e desafios, pois, no contraturno, trabalhava com a turma do 5º ano, o que me levou a refletir sobre a relevância da educação infantil na vida da criança. Os vínculos construídos na infância atravessam a vida do estudante, e percebia, nessa turma do 5º ano, um distanciamento do afeto entre pares e dificuldade em solucionar conflitos. Já na turma do maternal, era perceptível o cuidado na interação entre as crianças e o encorajamento na construção do conhecimento. Penso que encorajar e valorizar o saber das crianças lhes permite desenvolver a autonomia de buscar e ressignificar o conhecimento. Trabalhei em turmas do maternal, com crianças de três anos de idade, em uma escola privada,

até o ano de 2016. A escola trabalhava com projetos pedagógicos, contemplando o desejo e a curiosidade das crianças. Tínhamos um projeto, que chamávamos de geral, pois norteava o trabalho durante todo o ano, e, mensalmente, tínhamos projeto de trabalho, em que eram sugeridas temáticas, a depender de cada turma. Dessa forma, os projetos de trabalho duravam um mês, e todos da instituição se envolviam.

Nesse mesmo ano, fui trabalhar na Rede Municipal de Ensino em Gado Bravo, na Paraíba, como professora efetiva, onde tive a experiência de ser professora de turmas “multietapas”, com crianças do maternal até o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola na zona rural. Lá fiquei até 2018. Considero um grande desafio trabalhar com esse agrupamento, por serem crianças de diversas faixas etárias e, no período, a instituição não dispunha de muitos recursos. Entretanto, as aulas precisavam contemplar as necessidades educativas de todas as crianças; para isso, foi necessário adotar algumas estratégias, como a realização de atividades externas (na frente da escola), construção de jogos que abarcassem a curiosidade infantil e me dessem suporte para alfabetizar as crianças do primeiro e segundo ano. Assim, todas as aulas eram planejadas para contemplar e interagir com a curiosidade e a socialização do conhecimento. Nessa instituição, havia mais uma professora que trabalhava com as turmas de terceiro, quarto e quinto ano, e tínhamos uma merendeira que também fazia a higienização da escola e nos ajudava com as crianças. Além de cuidar da instituição, ela cuidava de nós, tinha e tem um carinho enorme pelas crianças e nos auxiliava nas atividades de “campo” que fazíamos com os pequenos. As famílias eram muito presentes, seguindo nossas orientações com as crianças, e, nos dias de culminância dos projetos na escola, arrumavam o espaço e o organizavam conosco. Foi uma experiência valiosa para minha formação humana e profissional. Trabalhar nessa instituição me fez entender que o cuidado é construído nas sutilezas da vida, e nele se constrói o essencial do ser humano. Como professora efetiva, pude me dedicar a uma única instituição, o que resultava em tempo maior de estudo e pesquisa, na premissa de melhorar minha prática pedagógica.

Em 2019, fui trabalhar em uma creche no mesmo município, com crianças de cinco anos, o que contribuiu ainda mais com o meu desejo de conhecer mais sobre a criança, a creche e os cuidados, visto que estes são um dos eixos norteadores da educação infantil. Nesse período, concomitante à sala de aula, desenvolvia também a função de coordenadora de polo, ou seja, coordenava um grupo com sete escolas na zona rural e uma creche. Essa função incorporava o acompanhamento e a orientação no trabalho docente, como também a identificação das necessidades da instituição e dos estudantes. Porém, meu desejo pela educação infantil e o interesse em vislumbrar na prática pedagógica o reconhecimento da criança como sujeito de

direito, conforme preza a legislação, estavam latentes. Atualmente, sou coordenadora da educação infantil e busco me aprofundar sobre as temáticas que abarcam a criança. Nessa função, sinto-me responsável, para além de orientar e acompanhar a prática docente, por firmar uma compreensão acerca da educação infantil que permita à criança ser autônoma para construir e reconstruir o conhecimento de forma significativa.

Nesse percurso como professora e como coordenadora da educação infantil no município de Gado Bravo, sempre me chamou a atenção a concepção de cuidado nessa etapa de ensino, seja por parte da família, como também por nós, profissionais que cuidam das crianças no período em que elas estão nas instituições escolares. Esse interesse em me aprofundar teoricamente nas concepções de educação e cuidado me instigou a fazer a seleção no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Campina Grande. A linha de pesquisa escolhida foi a 2, “Práticas Educativas e Diversidade”, e a temática que submeti à seleção do mestrado versava sobre a “Função social da creche pública no município de Gado Bravo-PB: diferentes olhares acerca do cuidar e educar”. Após o ingresso no programa, fomos redesenhando o objeto de pesquisa, que passou a ser “A Educação e os cuidados das crianças de zero a três anos na educação infantil: concepções de ¹professoras”.

A pergunta norteadora da pesquisa é: qual a concepção de educação e cuidado que está sendo construída pelas docentes que trabalham nas creches públicas em uma microrregião do Agreste da Paraíba? O objetivo geral delineado é analisar a concepção de professores/as acerca da educação e do cuidado nas creches públicas da Microrregião do Agreste da Paraíba. Além disso, foram pensados dois objetivos específicos: identificar a concepção de educação e cuidado de professoras de crianças de zero a três anos nas creches públicas de uma microrregião do Agreste da Paraíba; identificar se as concepções de educação e cuidado expressas pelas professoras estão de modo integrado ou não.

A arquitetura da pesquisa está fundamentada na lógica de que a condição docente de professores tem duas dimensões: uma regida pela organização burocrática do trabalho, vínculo empregatício com a instituição, salário e a organização do trabalho na creche; e a outra é aquela em que as professoras dão sentido e significado ao seu trabalho e às suas nuances burocráticas e pessoais.

No que se refere aos conceitos centrais da pesquisa, temos: educação e cuidado. O referencial teórico foi fundamentado em: Brandão (2013); Plaisance (2004); Durkheim (2011);

¹ Nos referimos aos participantes da pesquisa pelo gênero feminino, já que 99% se identificaram como mulheres.

Souza (2012); Paro (1999, 2023); Hirata (2022); Carvalho (1999); Boff (2014); Foucault (2022); Noddings (2003); entre outros que dão base à pesquisa.

É relevante salientar que a nossa pesquisa passou por avaliação e aprovação no Comitê de Ética, de acordo com o parecer n. 6.481.957. Como perspectiva metodológica, optamos pela abordagem quali-quantitativa (qualitativa e quantitativa), por nos oferecer condições de produção de dados objetivos e subjetivos. Quanto aos instrumentos de produção de dados, optamos por ²observação *in loco*, com o intuito de conhecer de perto os sujeitos da pesquisa; o segundo instrumento foi a aplicação de questionário nos cinco municípios, sendo que, em quatro deles, a aplicação ocorreu *in loco*, no formato impresso e aplicado pela pesquisadora, e, em apenas um município, os questionários foram aplicados pelo Google Forms; o terceiro instrumento foi o grupo focal, realizado pela plataforma Google Meet. Como lócus, a pesquisa foi realizada em cinco municípios que compõem uma microrregião do Agreste da Paraíba: Gado Bravo, Fagundes, Boa Vista, Campina Grande e Lagoa Seca. Os sujeitos da pesquisa foram professores/as que trabalham com crianças de zero a três anos nas creches públicas municipais dessa microrregião.

A dissertação está organizada da seguinte forma: após o capítulo I, no capítulo II, serão traçados os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa e serão apresentados o lócus e os sujeitos da pesquisa. No capítulo III, apresentaremos o mapeamento das pesquisas nos programas de pós-graduação, buscando conhecer o que os bancos de dados nos apresentam frente à temática abordada. No capítulo IV, serão discutidos os conceitos de educação e cuidado em abordagem teórica.

Já no capítulo V, apresentaremos e discutiremos os dados produzidos, analisando-os à luz do referencial teórico adotado. Estabelecemos as seguintes categorias de análise: cuidado como atenção às crianças; educar como noção de valores e conhecimentos; cuidar e educar integrados.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo.

² Refere-se ao preparo para a entrada em campo. A observação nos deu uma conexão positiva com as professoras, ajudando na aplicação do questionário e na condução do grupo focal.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa tem uma abordagem quali-quantitativa (qualitativa e quantitativa), uma vez que envolve características objetivas no que se refere aos instrumentos de produção de dados, como um questionário com questões objetivas e abertas e a realização de grupo focal com professores/as em exercício nas creches públicas que fazem parte da investigação.

Para Gil (2014), as pesquisas quantitativas consideram que tudo pode ser contado, de modo que sejam geradas informações a partir de números para, assim, classificá-los e analisá-los. Por outro lado, as qualitativas consistem em coletas de dados por meio de observação, relato e entrevista. No que se refere à combinação de métodos, Gatti (2004) afirma que, para fazer uso dos métodos quantitativos, é preciso levar em consideração dois fatores: primeiro, que os números, frequências e medidas apresentam características que determinam os procedimentos que se podem fazer com eles e que deixam evidente seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais orientam as análises e as interpretações.

Gatti (2004) argumenta que, se essas características não forem consideradas, corre-se o risco de usar tratamentos estatísticos indevidos, o que pode comprometer a qualidade da interpretação dos dados, como afirma a seguir:

os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 13).

De encontro com a concepção de Gatti, Flick (2009) afirma que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporciona mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados. Na mesma perspectiva, Cresswell e Plano Clark (2013) identificam seis situações em que se justifica a aplicação da pesquisa de método misto: primeiro, quando uma única fonte de dados (quantitativa ou qualitativa) for insuficiente; segundo, quando se percebe a necessidade de explicar os resultados iniciais de uma pesquisa quantitativa ou qualitativa; terceiro, quando existe a necessidade de generalizar os achados exploratórios; quarto, quando existe a necessidade de aperfeiçoar o estudo com um segundo método; quinto, quando existe uma necessidade de empregar melhor uma postura teórica; e sexta, quando existe a necessidade

de entender um objetivo da pesquisa por meio de múltiplas fases de pesquisas. Desse modo, o uso do segundo método em nossa pesquisa justifica-se pela necessidade de adquirir consistência teórica e vigilância epistemológica, concordando com o pressuposto de Santos (2021).

Na premissa de responder à pergunta central da pesquisa, delimitamos três instrumentos para a produção de dados. O primeiro refere-se ao questionário, que foi construído com embasamento teórico à luz dos estudos sobre educação, cuidado e a prática pedagógica da professora de creche. Para nos certificarmos de que o questionário elaborado atendia ao nosso objetivo, realizamos uma aplicação piloto com uma professora que trabalha na turma de maternal II (infantil III). Ao analisar as respostas, percebemos que o questionário apresentava algumas inconsistências nas questões formuladas e, desse modo, fizemos os ajustes necessários. Essa ação revelou-se uma atitude cuidadosa com o dado que será pesquisado e, posteriormente, analisado. Corroborando o pensamento de Gatti, se o instrumento não for bem planejado ou se o dado coletado não for analisado corretamente, isso leva ao enviesamento da pesquisa, resultando em fragilidade nos dados coletados.

Ainda sobre o questionário, Gil (2014) enfatiza que sua construção precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste. Nesse viés, podemos defini-lo como uma técnica de produção de dados composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado. A aplicação de questionários contemplando questões abertas e fechadas foi a opção para essa pesquisa.

Os questionários foram aplicados no período de dezembro de 2023 a fevereiro de 2024. Em dezembro, aplicamos o questionário em duas instituições e, em fevereiro, em outras duas. Os formulários foram entregues às professoras nas próprias instituições com o auxílio da direção e da coordenação das creches envolvidas, e foi agendado um prazo de uma semana para a devolução à pesquisadora. No total, foram entregues 50 questionários em quatro instituições pertencentes a quatro municípios³, e recebemos 12 formulários respondidos.

Os questionários foram aplicados de duas formas: o primeiro foi realizado em fevereiro de 2024 no formato impresso, contemplando quatro creches e conseqüentemente quatro

³ Dos cinco municípios, dois possuem mais de uma creche, e os demais contam com apenas uma instituição. Isto pode explicar o número de devoluções.

municípios foram entregues em lócus pela pesquisadora o total de 50 questionários e tivemos como devolutiva 12, a saber:

Quadro 1 – Quantitativos de questionários entregues e recebidos no formato impresso⁴

Municípios	Quantitativos de professores/as de creche	Quantidade de questionários entregues	Quantidade de questionários recebidos
Boa Vista	24	24	03
Fagundes	10	10	03
Gado Bravo	06	06	03
Lagoa Seca	10	10	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Já o segundo modelo foi a aplicação dos questionários no município de Campina Grande no formato *on-line* pela plataforma Google Forms. 21 creches das 25 existentes no município tiveram acesso ao instrumento. Obtivemos a devolução de 44 questionários respondidos, assim como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Quantitativo dos questionários respondidos no Google Forms⁵

Total de creches no município	Total de professores de creche	Total de creches participaram da pesquisa	Total de questionários respondidos
25	899	21	44

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados do IBGE Cidades (2025).

O segundo instrumento adotado foi a observação, que, para Gil (2008), constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. Triviños (1987) afirma que “observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando atenção, por exemplo, em suas características (cor, tamanho etc.). O método de observar, para esse autor, configura-se para além do olhar atento, mas se enquadra na possibilidade de conhecer a subjetividade dos sujeitos e extrair a essência do que se pesquisa.

⁴ Esses dados correspondem a uma instituição em cada município citado.

⁵ No município de Campina Grande, os questionários foram divulgados em todas as instituições que atendem a crianças de zero a três anos de idade.

Triviños (1987) destaca que a observação pode ser estruturada (padronizada) ou livre. A observação estruturada (padronizada) é uma técnica usada para coletar dados de forma sistemática e organizada. É uma abordagem que busca informações precisas e confiáveis, viabilizando uma análise mais qualificada e possibilitando uma tomada de decisão consistente, tendo como base dados verídicos. Nesse método, o pesquisador utiliza um conjunto de categorias e critérios predefinidos para observar e registrar o comportamento ou fenômeno em estudo. Esse tipo de observação é usado na pesquisa qualitativa quando se almeja colocar em evidência a existência, ou a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses. Porém, seu emprego é restrito, o que não ocorre na investigação quantitativa, em que essa técnica, especialmente nos estudos experimentais, é importante.

Já a observação livre, ao contrário da observação estruturada (padronizada), satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como a relevância do sujeito – neste caso, da sua prática manifesta – e a ausência total ou parcial de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado (Triviños, 1987). Assim sendo, na pesquisa realizada, o tipo de observação feita foi a estruturada e padronizada, uma vez que foi construído um roteiro intencional para nortear o processo de observação e não perder de foco o objeto estudado.

Desse modo, a observação foi realizada com o objetivo de conhecer as instituições de educação infantil dos municípios participantes, manter um diálogo mais próximo com as professoras e conhecer e analisar o projeto político-pedagógico (PPP), tendo como pressuposto que as concepções de educação e cuidado das professoras podem ter influência das prescrições desses documentos norteadores.

Assim, a observação nas instituições aconteceu no período de fevereiro e março de 2024. Construímos um roteiro de observação contemplando os aspectos acima, que foram registrados por meio de fotos e anotações no caderno de campo.

O grupo focal foi o terceiro instrumento desta produção de dados, objetivando aprofundar a compreensão das concepções das professoras sobre o cuidar e o educar na educação infantil. Assim, para o grupo focal, realizado no dia 23 de agosto de 2024, às 19h, pela plataforma Google Meet, convidamos as professoras que trabalham com crianças de zero a três das creches pesquisadas e tivemos a participação de nove professoras. Gatti (2005) argumenta que o grupo focal tem como objetivo desvendar, entre os participantes, percepções, sentimentos e ideias, viabilizando o entendimento de diferentes pontos de vista e processos

emocionais, surgindo do próprio contexto de interação oportunizada. Corroborando essa discussão, Minayo (2006) refere-se ao grupo focal como uma técnica cada vez mais usada no trabalho de campo qualitativo. Consiste em reuniões com um pequeno número de interlocutores (seis a doze). A técnica exige a presença de um animador e de um relator. O primeiro tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão. Já o segundo, o relator, além de auxiliar o coordenador nos aspectos organizacionais, precisa ser atencioso para não deixar de anotar nada sobre o processo criativo e interativo, registrando-o. A escolha dessa pessoa pelo coordenador é crucial para a qualidade do trabalho, uma vez que o pesquisador e o relator devem focalizar o objetivo proposto. Para esta pesquisa, quem desempenhou esses papéis foram a professora orientadora e a pesquisadora. Para a construção fidedigna do dado, o grupo focal foi gravado em áudio e vídeo.

Ainda de acordo com Minayo (2006), o registro fidedigno, e, se possível, “ao pé da letra”, de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada. Além disso, os instrumentos de garantia da fidedignidade que vêm se destacando nas pesquisas incluem a gravação da conversa e, quando há maior entrosamento e abertura do grupo pesquisado, também é possível recorrer à filmagem. Vale salientar que qualquer instrumento usado necessita do conhecimento e da autorização dos participantes da pesquisa.

Como método de análise dos dados obtidos na pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, que abrange um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2011). Esse método de análise é dividido em três fases: a primeira refere-se à pré-análise; a segunda contempla a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a terceira abarca a inferência e a interpretação. A pré-análise abrange a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas em um plano de análise. Bardin (2011) aponta três missões para esta primeira fase: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A segunda fase, caracterizada por Bardin (2011), refere-se à exploração do material. Segundo a autora, se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente

concluídas, a fase de análise propriamente dita consiste apenas na administração sistemática das decisões tomadas. Seja em procedimentos aplicados manualmente ou em operações efetuadas por computador, o processo é completado mecanicamente. Essa fase, que pode ser longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, classificação ou enumeração, de acordo com regras previamente formuladas.

A terceira fase abarca o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa perspectiva,

os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultado, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 2011, p. 101).

Ainda segundo Bardin (2011), os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base para uma nova análise, alinhada a novas dimensões teóricas ou praticada por meio de técnicas diferentes.

De modo geral, esta pesquisa contempla três fases: a primeira foi a aplicação dos questionários de forma presencial, ocorrida em fevereiro de 2024, em quatro instituições pertencentes a quatro municípios. No município de Campina Grande, a aplicação foi realizada entre os meses de julho e agosto, no formato *on-line*, por meio do Google Forms.

Em relação à segunda fase, a observação foi realizada em quatro dos cinco municípios. No quinto município, a observação não foi aceita pela professora da turma, que justificou estar com acúmulo de atividades e não poderia participar da pesquisa. Além disso, não houve disponibilidade para responder ao questionário. No entanto, embora a aplicação do questionário tenha sido bem aceita pelas demais professoras, não se materializou em número expressivo de respostas, visto que tivemos apenas um quarto do total de docentes respondentes.

O grupo focal foi realizado em agosto de 2024, no formato *on-line*, pela plataforma Google Meet. Para o momento, elaboramos previamente um roteiro com a finalidade de potencializar os objetivos da pesquisa. Antes do convite formal, pedimos para as professoras escolherem uma data, dentre as sugeridas, que lhes fosse conveniente. Assim, foi escolhido o dia 23 de agosto. Para tanto, enviamos o convite e o *link* de acesso, e tivemos a participação de oito professoras. O grupo focal teve duração de 54min e 46s. Este momento revelou-se

importante na pesquisa, pois tivemos a oportunidade de escutar, interagir e refletir sobre situações de educação e cuidado nas instituições de educação infantil.

Portanto, cabe reiterar que esta pesquisa seguiu os protocolos direcionados pelo Comitê de Ética, sendo submetida e aprovada por este comitê. Também se respalda nos princípios éticos da pesquisa, como a preservação do sigilo da identidade das instituições e das professoras participantes. Tanto as creches quanto as docentes estão identificadas por nomes fictícios. Os documentos fornecidos pelas secretarias de educação e pelas próprias instituições de educação infantil tiveram a finalidade exclusiva de consulta e análise, com acesso restrito à pesquisadora.

Compreendemos que a pesquisa científica tem caráter investigativo para contribuir com a sociedade, seja por meio da reflexão ou de mudanças de comportamento, redimensionando a vida social dos sujeitos. Ou seja, a pesquisa deve desempenhar um papel reflexivo, acompanhado de atitude. Penso que esta pesquisa vai nessa direção, ao suscitar reflexões e instigar novas investigações neste campo. É sabido que a pesquisa surge da curiosidade, da dificuldade de compreender algo, e também do desejo de transformar ações. Enfim, a pesquisa cumpre uma finalidade e, para tanto, necessita que o pesquisador seja ético na produção e qualificação dos dados e, principalmente, que se estabeleça um afeto, um “romance” entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Reafirmando esse pensamento, Spink (2012) afirma que a ética da atividade científica era tida como natural porque, tal como os demais saberes (práticos, tecnológicos, sociais ou artesanais), era realizada, majoritariamente, por pessoas honestas e sinceras, que gostavam do que faziam, aceitavam os limites da negociação da verdade e reagiam contra proposições que consideravam insustentáveis. É nessa perspectiva que a ética na pesquisa se configura como ponto crucial para a relevância acadêmica, científica e social dos dados produzidos. Nessa compreensão, a próxima seção apresenta o lócus da pesquisa.

2.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma microrregião do Agreste da Paraíba, que abrange os municípios de Gado Bravo, Fagundes, Boa Vista, Campina Grande e Lagoa Seca. De acordo com Guitarrara (2024), o Agreste é uma das quatro sub-regiões da região Nordeste. É formada por municípios de seis estados brasileiros e corresponde a uma faixa de transição entre a Zona da Mata e o Sertão, que são o litoral e o interior nordestinos, respectivamente. O Agreste possui a segunda maior população entre as sub-regiões do Nordeste. A economia da região é baseada na pecuária e agricultura, com destaque também para o turismo. Na região, estão localizados

influentes e relevantes centros culturais, comerciais e econômicos do interior do Nordeste, o que lhe confere imenso potencial. No Agreste Paraibano existem 66 municípios, que estão reunidos em oito microrregiões, como podemos visualizar na Figura 1:

Figura 1 – Mapa das microrregiões da Paraíba



Fonte: <https://exchangedobem.com/>. Acesso em: 7 maio 2024

Para a seleção dos municípios, foram utilizados os seguintes critérios: estar no Agreste da Paraíba, ofertar a modalidade de creche e aceitar participar da pesquisa. Os municípios pesquisados apresentam localização geográfica acessíveis à pesquisadora e há disponibilidade dos/as professores/as de participar da pesquisa.

2.1.1 Município de Gado Bravo⁶

O município de Gado Bravo fica a 55 km de Campina Grande, possuindo uma população de 8.179 habitantes, conforme dados do IBGE (2022).

⁶ As informações sobre os municípios foram retiradas do portal das prefeituras, dados do IBGE e de matérias publicadas no G1.

Figura 2 – Localização de Gado Bravo na Paraíba



Fonte: <https://exchangedobem.com/>. Acesso em: 7 maio 2024

A economia do município baseia-se na pecuária, na agricultura, no serviço público e no comércio. O comércio é composto por pequenos mercados, bodegas e uma feira livre que acontece aos domingos no centro da cidade. Em relação à cultura, Gado Bravo realiza torneios de futebol, vaquejadas e festas religiosas, como a famosa Festa de Santa Ana, que ocorre no dia 26 de julho na comunidade Tapuia, localizada na zona rural do município, fazendo divisa com o Rio Paraíba. Essa festa reúne a população local e um elevado número de turistas (IBGE, 2022).

O município de Gado Bravo dispõe de uma instituição de educação infantil, a Creche Estrela Azul, localizada em uma comunidade pertencente ao município. No ano de 2023, a instituição atendeu a 77 crianças em jornada parcial, distribuídas em quatro turmas, a saber:

Quadro 3 – Caracterização dos agrupamentos

Turmas	Idade	Nº de crianças em turno parcial - manhã	Nº de crianças em turno parcial - tarde	Nº de crianças em tempo integral	Nº de professoras por turma
Infantil II	2 anos	18	-	-	1
Infantil III	3 anos	25	-	-	2
Infantil IV	4 anos	17	-	-	1
Infantil V	5 anos	17	-	-	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro profissional da instituição é composto por:

Quadro 4 – Profissionais da instituição

Nº	Função
1	Gestor escolar
1	Secretária escolar
1	Porteiro
2	Merendeiras
2	Auxiliares de serviços gerais
6	Professoras
2	Auxiliares de sala
3	Cuidadoras
1	Coordenadora pedagógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Conforme informações presentes no plano de trabalho da instituição e em relatos dos profissionais, a Creche Estrela Azul⁷ foi construída em 2015. A instituição recebeu esse nome em homenagem (*in memoriam*) a uma professora residente da comunidade, que exerceu uma influência relevante na educação do município. Atualmente, devido a problemas na estrutura física do prédio, a instituição está funcionando em uma escola de ensino fundamental na mesma localidade. O município foi contemplado com a construção de uma nova creche, cuja previsão de funcionamento era abril de 2024.

Fotografia 1 – Pátio da instituição



Fonte: do arquivo da pesquisadora (2024)

⁷ Para preservar a identidade, as instituições serão abordadas por nomes fictícios.

A escola conta com 5 salas de aula, 1 sala de recursos, 1 secretaria que também funciona como sala da direção, 3 banheiros (sendo 1 destinado aos funcionários e 2 às crianças), 1 cozinha, 1 pátio coberto e 1 pátio aberto. O espaço físico é dividido entre as turmas do ensino fundamental e da educação infantil. No turno da manhã, funcionam as turmas da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. No turno da tarde, são atendidos os alunos do segundo ao quinto ano. As crianças utilizam tanto a sala de referência quanto os demais espaços da instituição.

O critério para a distribuição das salas é o tamanho; assim, a turma do Infantil II foi alocada nesse espaço por ser um pouco maior e estar próxima à cozinha e aos banheiros, facilitando o processo de ida ao banheiro com as crianças.

Na sala de referência, há um birô e cadeiras adequadas para as professoras, um armário para guardar o material de uso diário das crianças, mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças, e um tatame de EVA usado em diversas atividades, como leitura literária, musicalização e momentos de relaxamento. A sala também conta com jogos de encaixe e um cesto de brinquedos, onde as crianças guardam os brinquedos. A professora confecciona alguns jogos com material reciclável.

O projeto político-pedagógico (PPP) da instituição está em processo de construção. A Secretaria de Educação segue a Base Nacional Comum Curricular e a proposta curricular do Estado da Paraíba para a organização curricular. As rotinas são orientadas por planejamentos realizados a cada bimestre pela equipe técnica da Secretaria de Educação.

2.1.2 Município de Fagundes

O município de Fagundes, localizado a 27 km de Campina Grande, possui uma população de 11.049 habitantes, conforme o Censo do IBGE de 2022. Sua economia é baseada na agricultura, pecuária, pequenos comércios localizados na zona urbana e no turismo. Fagundes abriga um ponto turístico relevante denominado “Pedra de Santo Antônio”.

Figura 3 – Pedra de Santo Antônio



Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/sao-joao/2022/noticia/2022/06/13/conheca-a-lenda-da-pedra-de-santo-antonio-que-consegue-casamento-para-quem-passar-por-fenda.ghtml>. Acesso em: 7 maio 2024.

De acordo com uma reportagem exibida no G1 em 2012, a Pedra de Santo Antônio é um ponto turístico e religioso localizado na Serra do Bodopitá, no município de Fagundes, estado da Paraíba. A pedra recebe seu nome em homenagem a Santo Antônio de Lisboa, conhecido como o santo casamenteiro. É famosa pela tradição que afirma que quem passar por debaixo dela três vezes conseguirá pretendentes a casamento no próximo ano. Comenta-se também que a imagem de Santo Antônio foi encontrada numa fenda da pedra por migrantes escravizados no século XIX, vindos de Pernambuco. A imagem foi transferida para a Igreja de Fagundes três vezes, mas sempre desaparecia misteriosamente poucos dias depois, retornando à pedra. No terceiro desaparecimento, a pequena passagem na pedra tornou-se de difícil acesso, e a imagem nunca mais foi vista. Em 1904, foi construída uma pequena igreja no local, com uma estátua de Santo Antônio. Desde então, iniciaram-se as romarias, que ocorrem até os dias atuais. A cada ano, o número de fiéis que visitam o templo, especialmente no mês de junho, aumenta consideravelmente.

Quanto à educação infantil, o município conta com a Creche Municipal Sonho de Criança, localizada na zona urbana. A instituição atende a 81 crianças em tempo integral, divididas em 3 turmas, especificamente.

Quadro 5 – Caracterização dos agrupamentos

Turmas	Idade	Nº de crianças em turno parcial - manhã	Nº de crianças em turno parcial - tarde	Nº de crianças em tempo integral	Nº de professoras por turma
Maternal I	1 ano			18	2
Maternal II	2 anos			25	2
Maternal III	3 anos			38	2
Total de crianças	-	-	-	81	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro profissional da instituição é composto por:

Quadro 6 – Profissionais da instituição

Nº	Função
3	Gestor escolar
1	Secretária escolar
1	Porteiro
2	Merendeiras
4	Auxiliares de serviços gerais
10	Professoras
2	Coordenador escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A Creche Municipal Sonho de Criança, inaugurada em 2020, foi nomeada em homenagem (*in memoriam*) à mãe de um influente cidadão e político, o Sr. José Cruz Herculano, que contribuiu significativamente para a emancipação e desenvolvimento do município de Fagundes.

Fotografia 2 – Sala de referência da instituição



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A Creche Municipal Sonho de Criança é composta por 4 salas de referência, 1 biblioteca, 4 banheiros adequados ao tamanho das crianças, 1 banheiro para os funcionários, 1 dormitório, 1 cozinha, 1 lavanderia, 1 pátio coberto e áreas ao redor da instituição que favorecem a interação e a aprendizagem das crianças. Cada sala tem um espaço aberto chamado solar, que proporciona o entrosamento entre as turmas. Nas salas de referência, há cadeiras e mesas para as professoras, bem como cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças. As salas estão equipadas com televisão, tatame, jogos e brinquedos pedagógicos. Na biblioteca, há jogos, cenários para contação de histórias, alguns livros e fantoches.

De acordo com as informações coletadas com as diretoras e a coordenadora escolar, a instituição ainda não possui um projeto político-pedagógico formalizado. As vivências na instituição são orientadas pela coordenação pedagógica da Secretaria de Educação. Os planejamentos bimestrais são realizados aos sábados e são coordenados pelos técnicos da Secretaria de Educação. Além desse planejamento, também ocorre um planejamento interno mensal na própria instituição, com a participação das diretoras e da coordenadora escolar.

2.1.3 Município de Boa Vista

O município de Boa Vista, localizado a 44 km de Campina Grande, possui população de 6.377 de habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2022.

Figura 4 – Localização de Boa Vista em relação a Campina Grande



Fonte: <https://www.mapas.com.br/brasil/paraiba/boa-vista>. Acesso em: 7 maio 2024.

Conforme dados adquiridos na página da Prefeitura Municipal de Boa Vista, a economia do município baseia-se na agricultura de subsistência, na pecuária leiteira e na indústria de minério. Boa Vista conta com quatro indústrias de beneficiamento de bentonita: Bentonisa,

Bentonit, União LTDA, Drescon e Nercon, que têm trazido significativos benefícios para o município.

A cultura de Boa Vista é marcada pela produção de artesanato, que, há 19 anos, deu origem à cooperativa artesanal “As Cabritas de Boa Vista”. O nome da cooperativa reflete a importância simbólica do cabrito na região caririzeira. Inicialmente enfrentando dificuldades financeiras, a cooperativa superou os desafios e conquistou seu espaço, proporcionando autoestima aos cooperados e uma boa rentabilidade. Atualmente, conta com 24 cooperados e seus produtos – como bolsas, sandálias, almofadas, roupas, toalhas de mesa e de banho, e adereços – são apreciados em feiras tanto no estado quanto em diversas regiões do país, incluindo São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. A cooperativa destaca-se por suas confecções artesanais, utilizando técnicas como crochê, macramê, fuxico e ponto cruz.

Fotografia 3 – Artesãs de Boa Vista



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=a7qo2qCSr2A>. Acesso em: 8 maio 2024

No que tange à educação infantil, Boa Vista conta com a Creche Municipal Sol Nascente. De acordo com o projeto político-pedagógico da instituição, a creche foi inaugurada em 1º de fevereiro de 1986, quando Boa Vista ainda era um distrito de Campina Grande. Segundo relatos orais, a instituição recebeu seu nome em homenagem (*in memoriam*) a uma conhecida parteira, responsável por trazer inúmeras crianças ao mundo. A creche, como uma instituição de acolhimento, educação e cuidado, desempenha um papel significativo para a população do município.

Fotografia 4 – Pátio da Creche Municipal Sol Nascente



Fonte: <https://encurtador.com.br/S2PRm>. Acesso em: 9 maio 2024.

A Creche Municipal Sol Nascente funciona em um prédio próprio no centro da cidade, com uma área de 891,68 metros quadrados. A estrutura da instituição inclui: 5 salas de referência (sendo 4 para os maternais e 1 para o berçário), cozinha, lactário, sala de amamentar, 4 banheiros infantis e 4 para servidores e visitantes, 3 depósitos (para materiais dos professores, limpeza e alimentos), pátio, parquinho, horta, secretaria, sala de reunião, brinquedoteca e área de serviços.

A creche atende a 232 crianças em tempo integral e parcial, divididas em 14 turmas:

Quadro 7 – Caracterização dos agrupamentos

Turmas	Idade	Nº de crianças em turno parcial - manhã	Nº de crianças em turno parcial - tarde	Nº de crianças em tempo integral	Total de crianças por turmas	Nº de professoras por turma
Maternal I	2 anos	16	0		16	2
Maternal I	2 anos	16	16	11	18	2
Maternal I	2 anos	0	16		16	2
Maternal II	3 anos	18	0		18	2
Maternal II	3 anos	13	16	11	17	2
Maternal II	3 anos	0	18		18	2
Pré I	4 anos	16			16	2
Pré I	4 anos	15			15	2
Pré I	4 anos		14		14	1
Pré I	4 anos		14		14	2
Pré I	5 anos	19			19	2
Pré II	5 anos	18			18	1
Pré II	5 anos		15		15	1
Pré II	5 anos		18		18	1
Total		-	-	-	232	24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O quadro profissional da instituição é composto por:

Quadro 8 – Profissionais da instituição

Nº	Função
2	Gestor escolar
1	Secretária escolar
1	Porteiro
4	Merendeiras
4	Auxiliares de serviços gerais
24	Professoras
1	Coordenador escolar
2	Auxiliar pedagógico
2	Apoio pedagógico
2	Vigilante
3	Auxiliar de turma

Elaborado pela pesquisadora (2024).

O fazer pedagógico na Creche Municipal Sol Nascente é orientado por planejamentos bimestrais realizados pela equipe técnica da Secretaria de Educação. Além disso, a própria instituição promove momentos de articulação entre professoras e gestoras. A referência curricular é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, assim, cada dia é estruturado para contemplar os campos de experiências definidos nas rotinas.

2.1.4 Município de Campina Grande

Campina Grande é um município brasileiro situado no estado da Paraíba. Considerado um dos principais polos industriais da Região Nordeste e o maior polo tecnológico da América Latina, segundo a revista norte-americana *Newsweek*, o município foi fundado em 1º de dezembro de 1697 e elevado à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. Atualmente, possui uma população de 419.379 habitantes, segundo o Censo de 2022.

A economia de Campina Grande se destaca na extração mineral, beneficiamento e desenvolvimento de *software*, comércio varejista, culturas agrícolas, pecuária, indústrias de transformação, atacado e serviços. O município é também um grande produtor de *software* para exportação⁸.

No turismo, Campina Grande é conhecida por sediar o Maior São João do Mundo, evento que a consagra como herdeira da cultura nordestina. A cidade preserva manifestações da cultura popular, como quadrilhas juninas, pastoril, danças folclóricas e artesanato.

⁸ Retirado do endereço eletrônico: <http://paraibaonline.com.br>.

Historicamente, Campina Grande desempenhou um papel destacado como polo disseminador da arte dos mais renomados artistas da cultura popular nordestina, incluindo *cantadores de viola*, *emboladores de coco* e poetas populares. A influência da cidade na música é notável, com a divulgação de artistas como Luiz Gonzaga, Rosil Cavalcante, Jackson do Pandeiro e Zé Calixto, e o surgimento de outros como Marinês e Elba Ramalho. Eventos como o Maior São João do Mundo, o Festival de Violeiros, o *Canta Nordeste* e as vaquejadas realizadas na cidade, além de programações específicas das emissoras de rádio campinenses, contribuem intensamente para a preservação da cultura regional (Portal da Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2024).

Na educação infantil, o município conta com 25 creches que atendem a crianças de zero a três anos de idade. Dentre essas instituições, a pesquisa foi realizada na Creche Municipal Jardim Encantado, localizada na zona urbana. A instituição atende a 126 crianças em período integral, divididas em seis turmas:

Quadro 9 – Caracterização dos agrupamentos

Turmas	Idade	Nº de crianças em turno parcial manhã	Nº de crianças em turno parcial - tarde	Nº de crianças em tempo integral	Total de crianças	Nº de professoras por turma
Berçário II A	1 ano			15	15	2
Berçário II B	1 ano			15	15	2
Maternal I A	2 anos			24	24	2
Maternal I B	2 anos			24	24	2
Maternal II A	3 anos			24	24	2
Maternal II B	3 anos			24	24	2
Total	-	-	-	-	126	12

Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro profissional da instituição é composto por:

Quadro 10 – Profissionais da instituição

Nº	Função
1	Gestor escolar
1	Secretária escolar
1	Cozinheira
5	Auxiliares de serviços gerais
24	Professoras
2	Vigilantes
5	Educador social
1	Auxiliar de cozinha
1	Lactarista
1	Lavadeira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

De acordo com o projeto político-pedagógico da instituição, a Creche Municipal Jardim Encantado está localizada na Rua Otacílio Nepomuceno, s/n, no bairro do Catolé, em Campina Grande, PB. Foi construída em 1969, durante o governo de João Agripino. O nome da instituição foi escolhido para homenagear e perpetuar a memória de uma pessoa de uma família tradicional da cidade, que exerceu grande influência no município.

Fotografia 5 – Sala de referência da instituição



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A Creche Jardim Encantado está situada na zona urbana da cidade, mais especificamente na zona Sul, e possui diversos pontos comerciais, postos de saúde, delegacias, shoppings, restaurantes, academias e escolas da rede pública e privada. Em relação ao espaço físico, a instituição dispõe de quatro salas de referência; uma sala de leitura e vídeo; uma sala de estimulação; uma sala de direção; uma secretaria; um dormitório; um berçário; um almoxarifado; três banheiros para funcionários; quatro banheiros infantis; uma cozinha; um lactário; duas despensas de alimentos; uma área de serviço; uma rouparia; um pátio coberto; um refeitório e um parque de areia.

Quanto ao planejamento pedagógico e à rotina, conforme o projeto político-pedagógico, o planejamento é realizado bimestralmente pelos técnicos da Secretaria de Educação. No início

do ano letivo, é apresentado o tema gerador a ser trabalhado durante todo o ano, e, a cada bimestre, é vivenciada uma subtemática, um projeto vinculado ao tema geral. O desenvolvimento dos projetos é acompanhado pela equipe técnica da instituição. Vale salientar que todos os projetos estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

2.1.5 Município de Lagoa Seca

O município de Lagoa Seca fica a 8 km de Campina Grande, e sua população é de 27.730 habitantes, conforme o Censo do IBGE de 2022.

Figura 5 – Localização de Lagoa Seca na Paraíba



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagoa_Seca_%28Para%C3%ADba%29#/media/Ficheiro:Brazil_Para%C3%ADba_Lagoa_Seca_location_map.svg Acesso em: 11 maio 2024.

As atividades econômicas do município predominam no cultivo de produtos hortifrutigranjeiros, com destaque para a laranja, a banana e o chuchu, e na avicultura. Na agropecuária, a criação de bovinos, suínos e ovinos também contribui para a economia local. No comércio, a farinha de mandioca, a batatinha, o frango para abate, as frutas e verduras são distribuídas para a região. A feira realizada nos finais de semana comercializa uma variedade de produtos, servindo como elo comercial entre Lagoa Seca e cidades vizinhas. O artesanato também desempenha um papel importante na economia local, sendo conhecido pela arte em madeira, couro, renda e estopa. Destaca-se a produção de artesanato em estopa, com peças das artesãs sendo comercializadas para outros países (Lagoa Seca, 2024).

O turismo, baseado em eventos religiosos, casas de festas e shows, bem como em atrativos naturais como a Cachoeira do Pinga, no limite com o município de Matinhas, também contribui para a economia local. Além disso, há um sítio arqueológico com arte rupestre no Sítio Amaragi, contendo marcas nas pedras semelhantes às encontradas na Pedra do Ingá, na Paraíba, sugerindo uma possível ligação entre os povos de ambas as regiões (Lagoa Seca, 2024).

Figura 6 – Cachoeira do Pinga



Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/turismo/2019/04/cachoeira-do-pinga-seduz-visitantes-de-triunfo.html>. Acesso em: 12 maio 2024

Figura 7 – Gruta da Virgem dos Pobres



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Virgem_dos_pobres.jpg. Acesso em: 12 maio 2024

Na educação infantil, Lagoa Seca possui três creches que atendem a crianças de 2 e 3 anos de idade. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Mundo Brilhante, localizada na zona urbana do município.

Fotografia 6 – Pátio e salas de referência



Fonte: arquivo da pesquisadora

De acordo com dados fornecidos no projeto político-pedagógico da instituição, podemos descrever que a Creche Menino Jesus foi fundada no ano 2000, por meio de um projeto em parceria com a Fundação Banco do Brasil e a Prefeitura Municipal de Lagoa Seca. Inicialmente, a creche contava com apenas uma turma de pré-escola, composta por 12 crianças e outras atribuições. No mesmo ano, suas atividades foram reforçadas durante a administração do prefeito Francisco José de Oliveira Coutinho, sendo a responsabilidade transferida para a Secretaria de Ação Social, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do município. Com isso, a instituição ampliou, após modificações em sua estrutura, seu atendimento à comunidade, especialmente à população municipal mais carente, aumentando o número de crianças matriculadas. Nesse período, a creche passou a se chamar Creche Menino Jesus, em homenagem à irmã do gestor municipal, o Sr. Francisco José de Oliveira Coutinho. Em 2001, por meio de um decreto sancionado pelo prefeito Francisco José de Oliveira Coutinho, foi extinto o nome Creche Menino Jesus. A lei entrou em vigor no dia 28 de março de 2001.

Atualmente, a instituição possui, em termos de espaço físico: cinco salas de referência; cinco banheiros; uma cozinha; um refeitório; dois dormitórios; uma secretaria; uma sala de despensa; uma sala de costura; dois pátios, sendo um coberto e outro com área livre; uma lavanderia; e uma sala de leitura. Hoje, a creche atende a 120 crianças, distribuídas em cinco turmas, a saber:

Quadro 11 – Caracterização dos agrupamentos

Turmas	Idade	Nº de crianças em turno parcial - manhã	Nº de crianças em turno parcial - tarde	Nº de crianças em tempo integral	Nº de professoras por turma
Maternal II	2ano	5	17	22	02
Maternal II	2 anos	-	-	16	02
Maternal III	3 anos			22	02
Maternal III	3 anos			25	02
Maternal III	3 anos			23	02
Total de crianças	-	-	-	120	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro profissional da instituição é composto por:

Quadro 12 – Profissionais da instituição

Nº	Função
1	Gestora escolar
1	Secretária escolar
2	Merendeira
6	Auxiliares de serviços gerais
10	Professoras
2	Vigilantes
2	Porteiros
10	Auxiliar de sala

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No que se refere ao planejamento, a gestora informou que há um planejamento bimestral realizado pela coordenadora das creches (técnica da Secretaria de Educação). Além disso, a cada quinze dias, as professoras se reúnem na instituição, juntamente com a gestora, para realizar o planejamento semanal e articular os eventos e projetos realizados na instituição.

Esse quadro do lócus da pesquisa nos permite tecer algumas considerações sobre as condições objetivas da docência das professoras em relação aos aspectos referentes aos espaços físicos, à infraestrutura e aos projetos político-pedagógicos, que impactam, direta ou indiretamente, na constituição de concepções de educar e de cuidar das professoras nas instituições.

As observações mostraram que, visualmente, os espaços físicos e a infraestrutura disponíveis parecem atender aos princípios estabelecidos na legislação brasileira para a educação infantil. Não é possível afirmar que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam compatíveis com as prescrições legais, o que denota a necessidade de uma pesquisa específica para obter essa resposta.

Quanto aos projetos político-pedagógicos, documentos que expressam as concepções e propostas educativas das instituições, parece haver uma intervenção expressiva do poder público na sua elaboração, uma vez que, em todos os municípios participantes, os técnicos das secretarias de educação exercem o papel de encaminhar e coordenar tanto a elaboração desses documentos como dos planejamentos dos profissionais da educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96, prevê, no artigo 12, que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos professores. Ou seja, a LDB afirma a necessidade de as instituições de ensino construírem o projeto político-pedagógico e, ainda, intensifica que sua elaboração deve respeitar os princípios de autonomia e estar em conformidade com as necessidades de cada instituição. Podemos inferir que, nessa realidade, as instituições de educação infantil têm participação limitada no processo de elaboração do PPP, contrariando as prescrições da legislação em vigor.

No que concerne ao papel da instituição de educação infantil, Marques (2017), ao fazer referência ao trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, destaca a necessidade de delimitar uma concepção de educação e de um currículo para essa etapa da educação básica. Assim, a autora reafirma que o trabalho pedagógico se pauta em uma concepção de infância, elemento imprescindível ao pensarmos em uma proposta pedagógica. É, portanto, tarefa da escola democratizar o conhecimento.

Corroborando esse entendimento, Veiga (2002) afirma que o projeto político-pedagógico reflete uma tomada de decisão sobre a intencionalidade educativa que se pretende imprimir às ações do cotidiano. O mesmo implica um posicionamento político no sentido de direcionar escolhas entre concepções distintas, que indicarão caminhos também diferentes a serem concretizados nas práticas cotidianas.

Em concordância com as autoras, construir a proposta pedagógica de uma instituição é, antes de tudo, pensar na identidade dela, refletir sobre suas necessidades prioritárias, construir uma concepção de seus atores (as crianças) e, principalmente, assegurar que essa reflexão e construção sejam democráticas e coletivas. Entretanto, ainda se faz necessário levantar discussões sobre a intencionalidade do projeto político-pedagógico na educação infantil, pois, antes de ser um documento, ele precisa ser a concepção de tudo o que a instituição pensa e realiza, devendo ainda ser o direcionamento da prática docente. Entretanto, o olhar para as crianças, assim como as concepções presentes, vem de fora da escola, o que pode limitar a adesão dos profissionais à sua efetivação ou até mesmo à materialização dessas propostas no cotidiano dos sujeitos.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa, contamos com a colaboração de 56 professores/as que se dispuseram a responder o questionário tanto no formato impresso quanto no formato *on-line* (Google Forms), os quais estão apresentados no texto por siglas como P1, P2, P3, P4 e por nomes fictícios. Já no que diz respeito ao grupo focal, tivemos a participação de oito professoras, as quais serão apresentadas a seguir:

A professora Maria José tem 60 anos, é casada e mãe de dois filhos. Coursou Pedagogia pela Universidade do Vale do Aracaju no ano de 2002. Trabalha como professora há 30 anos e, há 2 anos, atua como professora em regime de contrato na creche.

A professora Alice tem 46 anos, é casada e mãe de três filhos. Coursou Pedagogia em 2011 na Universidade Estadual da Paraíba. Fez especialização em Psicopedagogia. Trabalha há 26 anos como professora efetiva e, há 10 anos, atua na creche com crianças de 2 anos.

A professora Eloisa tem 43 anos, é solteira e não tem filhos. Coursou Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba. Fez especialização em Educação Infantil. Trabalha como professora efetiva desde 2012 e, há oito anos, atua na creche com crianças de 2 e 3 anos.

A professora Raquel tem 48 anos, é solteira e não tem filhos. Estudou Pedagogia na Universidade do Vale do Aracaju e é especialista em Educação Básica. Trabalha como professora efetiva desde 2011. Raquel atua há 10 anos em uma creche com crianças de 2 e 3 anos.

A professora Isabel tem 45 anos, é solteira e tem duas filhas. Coursou Pedagogia na Universidade do Vale do Aracaju e é especialista em Educação Infantil. Trabalha como professora há 26 anos e, há 10 anos, atua em regime de contrato na creche com crianças de 2 e 3 anos.

A professora Maristela tem 50 anos, é casada e mãe de dois filhos. Estudou Pedagogia em universidade pública e tem especialização em Supervisão e em Educação Infantil. Trabalha como professora há 23 anos e, há 5 anos, atua na creche com crianças de 1 e 2 anos.

A professora Simone tem 46 anos, é casada e mãe de dois filhos. Coursou Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba. É especialista em Educação Infantil. Trabalha como professora há 24 anos e, há 18 anos, atua na creche com crianças de 2 e 3 anos.

A professora Juliana tem 56 anos, é casada e mãe de três filhos. Coursou Pedagogia na Universidade do Vale do Aracaju e possui especialização em Educação Básica. É efetiva no serviço público municipal, trabalha como professora há mais de 30 anos e, na creche, está há 5 anos atuando com crianças de 2 e 3 anos.

As docentes das turmas de berçário, denominadas “B1” e “B2”, são todas casadas e têm filhos; duas delas já são avós. Todas têm entre 45 e 60 anos, são formadas em Pedagogia e possuem especialização em Educação Infantil. As professoras que trabalham com as turmas de Maternal I e II, também chamadas em algumas instituições de Infantil II e III, procuram atender às necessidades educativas das crianças pequenas. Assim, cabe ressaltar que os/as professores/as são sujeitos históricos que estudam, pesquisam, constroem e reconstróem relações dentro das instituições de educação infantil.

Contribuindo com esse pensamento relacional existente entre professoras e crianças, Teixeira (2007) argumenta que se trata de uma relação entre

sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. Desse modo, docentes e discentes localizam-se, geralmente, em diferentes gerações humanas (Teixeira, 2007 p. 430).

Inspirados nos pressupostos de Teixeira (2007), ao enfatizar que essas relações se constroem na troca de características que atravessam gerações, na imersão da cultura e da existência do outro, podemos dizer que, na educação infantil, especialmente com as crianças menores de três anos, as temporalidades dos atores sociais vão, de modo efetivo, arquitetar a estrutura dessas relações interpessoais. Nesse processo entre sujeitos socioculturais, eles vão se constituindo na relação, a partir dela e nunca fora dela. A condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano (Teixeira, 2007, p. 430).

A referida autora enfatiza que, mesmo que aconteçam, nessa relação, atos de imposição ou violência advindos de uma das partes ou, ainda, que um dos polos se desumanize, ela pertence, ainda assim, ao território dos humanos. Seja quando se realiza

em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, à docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires. Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político. Uma vez originada em interações sociais presentes no cenário da vida em comum, a condição docente é, também, *da ordem do político*. (Teixeira, 2007, p. 430, grifo da autora).

Essa relação entre docente e discente, na perspectiva da autora, é uma forma de apresentar e assegurar a memória cultural, que é criada e recriada pelas novas gerações. Isso não se trata de simplesmente repetir o que já existe, mas sim de oferecer memórias que contribuem para a construção do novo.

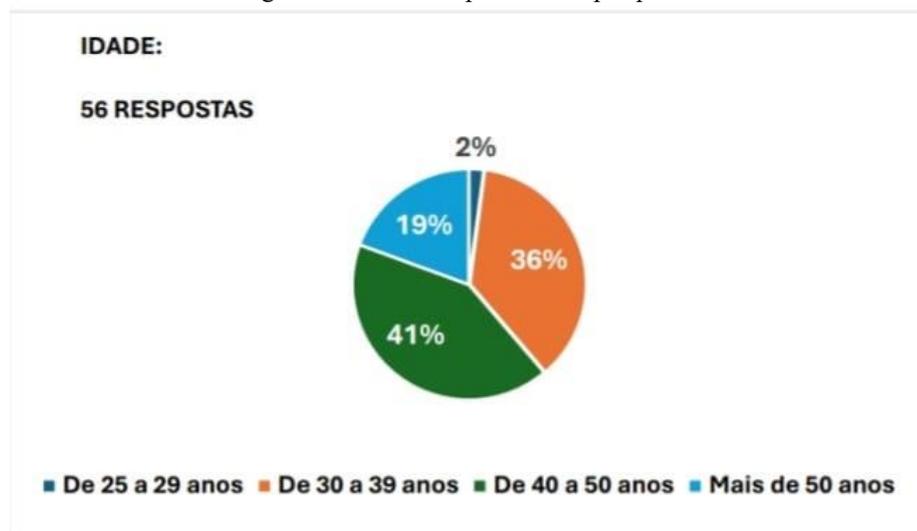
Diante deste contexto da condição docente e da constituição da subjetividade docente e discente na educação infantil, apresentaremos a seguir quem são essas mulheres que se dedicam à educação e aos cuidados das crianças nos cinco municípios que compõem a microrregião do Agreste Paraibano. Traçamos um perfil sociocultural, fundamentadas nas respostas dos questionários, organizadas nas figuras 8, 9, 10 e 11, que apresentam dados pessoais dos/as professores/as, como idade, estado civil e se têm filhos. Em seguida, nas figuras 12, 13 e 14, mostraremos dados profissionais, como formação acadêmica e vínculo empregatício, conforme detalharemos abaixo:

Figura 8 – Gênero dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

Figura 9 – Idade das professoras pesquisadas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

Como mostra a Figura 8, 98% dos sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, seguidos de 2% do sexo masculino. Conforme a Figura 9, 41% da amostra tem entre 40 e 50 anos, enquanto 36% se enquadram na faixa etária entre 30 e 39 anos de idade. Esse dado revela que o feminino prevalece, em sua maioria, nas instituições de educação infantil.

No entanto, além do protagonismo feminino que se construiu e vem se fortalecendo atualmente, com a construção de uma identidade feminina e a reafirmação da importância da mulher na sociedade e em distintas áreas de atuação, é necessário problematizar se esse fato social se adequa à realidade das professoras da educação infantil. A inserção em maior número da mulher na Educação Básica, sobretudo nas primeiras séries de escolarização, foi reflexo de um contexto histórico. Santos (2024) afirma que as representações que designam e constroem a figura da mulher como professora formam elementos fundantes que interferem na maneira como se dão as relações e as percepções em determinadas situações, como é o caso da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Santos (2024) reafirma que, no caso da profissão docente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais, percebe-se a perpetuação de modelos formativos, identitários e profissionais que implicam no exercício da função e dificultam, ainda hoje, a própria constituição da profissão. Esses aspectos foram definidos a partir de ideais e princípios que correspondem à história do grupo profissional e à evolução sócio-histórica do Brasil.

Dito isto, a autora argumenta que as mudanças associadas à educação tiveram grande influência na transformação dos perfis no campo docente. Isso porque as autoridades da época perceberam a necessidade de uma instrução voltada para a população, majoritariamente analfabeta, o que só seria possível com uma organização mais estruturada do regime de trabalho, especialmente na área educativa.

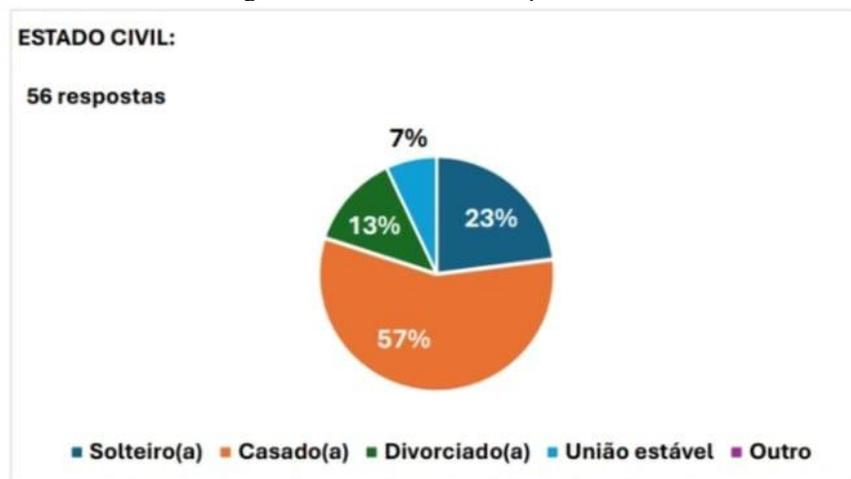
Santos (2024) destaca que a inserção feminina no magistério foi permeada por conflitos, uma vez que essa função era originalmente atribuída aos homens. Por essa razão, o trabalho docente feminino era frequentemente alvo de fiscalização. Naquele período, havia nas instituições a figura do inspetor, responsável por fiscalizar o trabalho das professoras. Trata-se, portanto, de uma luta constante. Hoje, segundo a autora, as mulheres são respeitadas e seu trabalho é reconhecido. Nesse sentido, Lima (2015) declara que compreender como ocorreu a feminização da docência é compreender que tal processo não se refere apenas à presença de mulheres, mas especialmente à associação da escola a símbolos da feminilidade.

Por conseguinte, o autor enfatiza que todos os profissionais são essenciais nas instituições e na vida da criança; tanto mulheres quanto homens desempenham um papel singular na formação educacional. Todos têm sua contribuição, que, de fato, não depende da

divisão de gênero nem de classe, mas sim de sua formação. Concordo com o autor, mesmo reconhecendo que o espaço que a mulher ocupa atualmente é resultado de entraves e de reivindicações por reconhecimento. Pode-se dizer que a maioria feminina na educação de crianças nas instituições de educação infantil participantes da pesquisa, no contexto de 2024, é considerada um avanço, devido à profissionalização, à formação acadêmica, à carreira e, paradoxalmente, a uma série de desafios ainda a serem enfrentados, como o reconhecimento profissional na sociedade e a maior atratividade da carreira docente, entre outros.

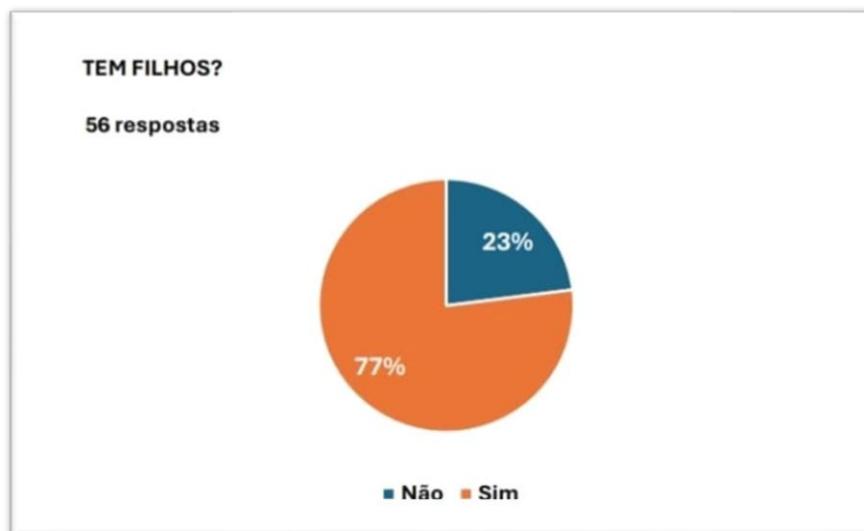
Diante dessa reflexão, sigamos para os próximos gráficos, que retratam o estado civil e a maternidade. Nas figuras 10 e 11, mostramos o estado civil das professoras e a maternidade.

Figura 10 – Estado civil das professoras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Figura 11 – Quantas professoras que são mães?



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

No que se refere ao estado civil, a maior parte das professoras é casada, compreendendo 57% da amostra. Já 23% são solteiras, 13% são divorciadas e 7% vivem em união estável. Além disso, 77% das professoras que responderam ao questionário têm filhos, enquanto 23% não têm. Os dados apresentados nas figuras 10 e 11 demonstram o perfil das professoras desta região do Agreste Paraibano: em síntese, elas são mulheres, maiores de 40 anos, em sua maioria casadas e mães. Pode-se afirmar que são sujeitos socioculturais com experiências de vida e profissionais diferentes que, cotidianamente, vão delineando seu trabalho docente à luz de suas concepções de criança e de educação infantil. Educam e cuidam, tecendo a trama da educação e dos cuidados na educação infantil. Esses dados dialogam com a pesquisa de Nery (2023); em seus dados, a autora mostra que os sujeitos de sua pesquisa foram 100% do sexo feminino, a maior parte da amostragem é casada e 72% têm filhos. A autora alude que, apesar dos dados nacionais corresponderem à educação infantil como um todo, percebe-se que as mulheres representam, majoritariamente, à docência de crianças e bebês no nosso país.

A esse respeito, me reporto a Lima (2015), ao sintetizar o processo histórico da entrada da mulher na docência. O autor focaliza que as mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta de sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e às práticas do cuidado. Dessa maneira, a atividade assimilou peculiaridades naturalizadas como femininas, como, por exemplo, a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega etc. Assim, o magistério passa a ser visto como uma atividade que poderia e deveria, paulatinamente, ser exercida conjuntamente com as atividades do lar.

Outra reflexão relevante sobre esse perfil profissional das professoras é a feminilização. Carvalho (1999) traz contribuições importantes sobre essa temática. Para ela, a questão central quanto ao trabalho docente é que sua feminilização não é apenas a entrada de mulheres na profissão, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade e criança, resultando na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora.

Pode-se refletir e, ao mesmo tempo, problematizar o histórico do surgimento da profissão de professora da educação infantil. Carvalho (1999) discorre que as primeiras ideias sobre escola, criança e infância se assemelham aos cuidados que permeiam a relação mãe e filho/a, pautando-se na preocupação com higiene, saúde, alimentação e estado emocional. Contudo, na escola, essas tarefas passavam a ser de responsabilidade das professoras. Com essa motivação, os profissionais que ocupavam os cargos de docentes nas escolas primárias eram mulheres, justamente porque delas advinha o instinto do cuidado, do amor e a sensibilidade

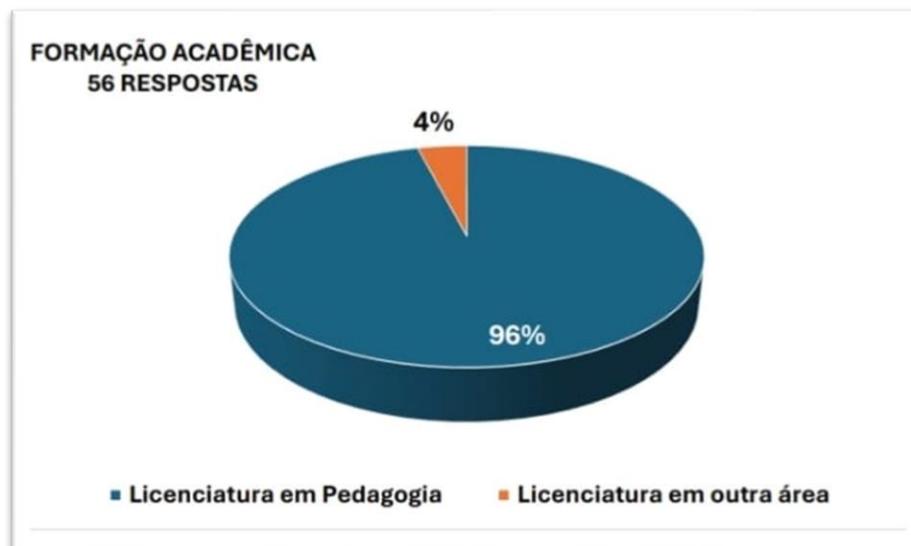
para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Elas também eram consideradas curiosas por se preocupar e buscar entender o que se passava na vida da criança e seu contexto familiar.

Contribuindo com esse pensamento, Gatti e Barreto (2009) destacam que há uma feminilização da docência, que ocorre desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX. As mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher aconteceu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, atravessada pela representação do ofício docente como continuidade das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Na sociedade, constitui-se como uma das pautas das lutas feministas a ideia de que “a mulher pode fazer/ser o que ela quiser”. Pode-se afirmar que as professoras da educação infantil hoje reivindicam valorização no contexto da educação, de modo que, para exercer a docência na educação infantil, não é suficiente serem mulheres, mas exige-se que se tenha formação para tal profissão. A docência deixa, então, de ser um dom e passa a ser encarada como profissão, e as professoras se inserem em contexto institucional regido pelo plano nacional e municipal de educação. Elas buscam a formação inicial e continuada e são inseridas em regime de trabalho à luz da legislação e da documentação pedagógica. Essa tendência, que vemos nos resultados, mostra que, nos municípios do Agreste Paraibano, há profissionais com formação profissional e vínculo de trabalho efetivo, o que pode ser considerado um avanço.

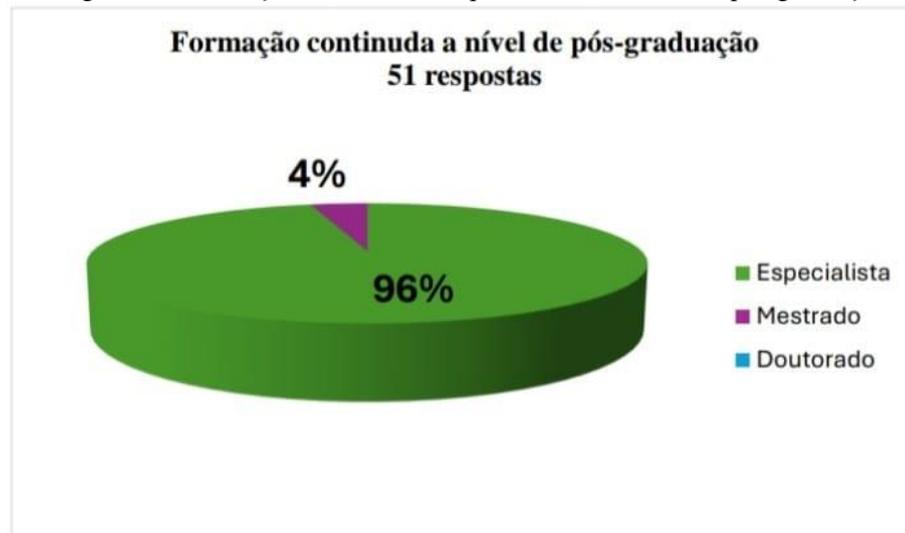
Nas figuras 12, 13 e 14 pode-se comprovar esse dado:

Figura 12 – Formação acadêmica das professoras em nível de graduação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Figura 13 – Formação continuada das professoras em nível de pós-graduação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Figura 14 – Vínculo empregatício das professoras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

A Figura 12 mostra que 96% das professoras têm licenciatura em Pedagogia, cursada em universidades públicas e faculdades particulares, enquanto 4% têm licenciatura em outra área. Quanto à pós-graduação, a Figura 13 revela que 96% das professoras possuem especialização e 4% têm mestrado. Esses dados indicam um número significativo de profissionais qualificadas, sinalizando que os municípios estão cumprindo o que estabelece o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A formação de docentes exigida, nesta legislação, para trabalhar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Pode-se considerar um avanço para a educação infantil nesses municípios, pois a formação inicial é um dos pressupostos para que as crianças sejam atendidas em suas necessidades educacionais, tanto no aspecto do cuidado quanto da educação.

A Figura 14 mostra que 60% das professoras são efetivas no serviço público municipal, seguidos de 40% que apresentam vínculo temporário no serviço público. Atualmente, a profissão docente dispõe de um plano de cargos, carreiras e remuneração, considerado um direito conquistado, contribuindo para a valorização do professor e incentivando a busca por formação e capacitação profissional. A formação do docente é um processo contínuo que começa na graduação e se estende por toda a vida profissional, especialmente pela necessidade de o professor responder às demandas sociais nas quais está imerso, auxiliando-o a desenvolver e modificar, de modo crítico, a própria prática (Castaman; Vieira; De Oliveira, 2016). É por meio da formação docente que o professor consegue acompanhar as transformações na educação e o desenvolvimento dos estudantes. Assim, a docência não é um trabalho que se faz sem reflexão ou fundamentos teórico-práticos.

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti; Barreto, 2009, p. 19).

Gatti e Barreto (2009) argumentam que, atualmente, o fazer docente não é mais realizado de forma dissociada da formação acadêmica. O professor está em constante busca de conhecimento, o que é considerado um direito e um requisito para assumir a profissão. Além disso, o professor é um eterno pesquisador, que reflete, constrói e reconstrói sua prática. É nessa perspectiva de pesquisar e construir novos conhecimentos que o próximo capítulo apresenta o mapeamento das pesquisas em torno da educação e cuidado.

3 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E CUIDADO NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo mapear a temática educação e cuidado das crianças de zero a três anos nos bancos de teses e dissertações digitais. Para esse propósito, delimitamos como questão norteadora: o que vem sendo discutido no Brasil, nos últimos onze anos, sobre educação e cuidado da criança de zero a três anos na creche pública?

Para isso, utilizamos uma combinação com três descritores, estabelecemos como marco temporal o período de 2012 a 2023⁹ e aplicamos os filtros “português”, “artigo” e “creche”, o que resultou em 16 artigos na plataforma Oasisbr, dos quais selecionamos dois. Além disso, fizemos três combinações com três descritores, aplicando o mesmo marco temporal citado, para a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o que resultou em 199 trabalhos, dos quais selecionamos 19.

Para o processo de seleção dos trabalhos, consideramos, primeiramente, a combinação de descritores, a aplicação do marco temporal e os filtros; além disso, examinamos os títulos, resumos e resultados de cada pesquisa. Como critério de inclusão, foram consideradas publicações voltadas para o educar e cuidar na creche, entre os anos de 2012 e 2023. Como critérios de análise dos trabalhos encontrados, foram lidos o resumo, a metodologia e as considerações finais.

Os quadros 1, 2 e 3 detalham os trabalhos encontrados, repetidos e selecionados:

Quadro 13 – Trabalhos encontrados

Descritores	Plataforma	Filtros	Trabalhos encontrados	Trabalhos repetidos ¹⁰	Trabalhos selecionados
“educação” “cuidado” “creche”	Oasisbr	2012 a 2023 Português Artigo Creche	16	01	02
educar, cuidar, concepção docente	BDTD	2012 a 2023	58	04	06
Criança educar e cuidar Professores de creche	BDTD	2012 a 2023	83	10	05
“educação” “cuidado” “bebês” “educação infantil”	BDTD	2012 a 2023 Assunto: educação infantil	58	06	06
Total de trabalhos selecionados	-	-	-	-	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

⁹ Delimitamos o marco temporal após três anos da aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

¹⁰ São trabalhos que se repetem mesmo com o uso de descritores distintos.

Quadro 14 – Organização dos artigos selecionados na Plataforma Oasis

Título	Autores	Ano
Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida	Katia de Souza Amorim et al.	2020
Cuidado e educação de crianças de zero a dois anos: desafios do processo de trabalho	Sandra Mara Gonçalves Valença et al.	2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quadro 15 – Organização dos trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹.

Título	Tipo	Autor	Ano	Instituição
O berçário como contexto das DCNEI n. 5 de 2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo de uma EMEI de Santa Maria/RS.	Dissertação	Priscila Arruda Barbosa	2013	UFSM
As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	Tese	Rosinete Valdeci Schmitt	2014	UFSC
O cuidar/educar nas narrativas de professoras de uma creche de Rio Branco/AC	Dissertação	Menilce Antonia da Silva	2014	UFMT
Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da educação infantil	Tese	Érica Dumont Pena	2015	UFMG
Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?	Dissertação	Jeane Costa Amaral	2015	UFS
Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação	Tese	Telma Aparecida Teles Martins Silveira	2015	UFG
Formação docente continuada em unidade Universitária Federal de Educação Infantil: Concepções, desafios e potencialidades na UUFEl- Creche UFF.	Tese	Josiane Fonseca de Barros	2015	UERJ
Ser professora de bebês e crianças pequenas: Reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche	Dissertação	Raquel Marina da Silva do Nascimento	2018	UFF
O trabalho pedagógico na concepção do cuidar e educar: perspectivas e desafios na educação infantil.	Dissertação	Ana Lucia Estefani Pereira dos Reis	2018	Unesp
Os sentidos da relação cuidar-educar no berçário de uma creche do município de Juiz de Fora.	Dissertação	Letícia de Souza Duque	2018	UFJF
Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos	Dissertação	Dayanna Cristine Gomes Rosa Bezerra	2019	UFG
Professoras de berçário: Uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas	Dissertação	Andréia Barboza Braga	2019	UFSCar
Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco	Dissertação	Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues	2019	UFS
Cuidado e educação de bebês: As práticas alimentares na creche	Dissertação	Deise Bruna Massena Leite	2020	UFMG
Cuidar/Educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária	Tese	Andressa de Oliveira Martins	2020	UFSCar
Martenagem e cuidado como desejo da democracia: educação infantil em perspectiva feminista	Tese	Maria Rita Neves Ramos	2021	UFJF
Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil	Dissertação	Vanilda Divina Almério Bistaffa	2022	Unesp

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

¹¹ Trabalhos encontrados usando os descritores selecionados.

Seguindo a ordem cronológica das produções científicas, continuamos este mapeamento analisando as obras selecionadas. Em “Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida”, Amorim et al. (2020) analisam os pressupostos, argumentos e consequências de pontos de vista divergentes a respeito do cuidado e da educação das crianças até os três anos de idade em creches. As autoras refletem que ainda é preciso investir em uma política de expansão do atendimento, garantindo a qualidade nas creches públicas. Também defendem a ampliação de pesquisas que incluam a compreensão da relação bebê-família-creche. O trabalho ora citado se aproxima da nossa pesquisa quando enfatiza que, mesmo diante da educação e do cuidado das crianças na creche, ainda há uma compreensão tímida a respeito dos conceitos e de práticas pedagógicas que necessitam de políticas. Dialogando com as autoras, penso que, quando elas almejam a concretização de políticas que garantam a qualidade e a formação continuada dos profissionais da creche, está explícito o cuidado diretamente com as crianças. Um ambiente planejado e profissionais qualificados influenciam na qualidade da educação e do cuidado. Também se faz necessário que pesquisas mostrem a relevância do educar e cuidar na creche.

Já o trabalho de Valença et al. (2022) analisa reflexões em torno dos desafios no processo de trabalho do professor para cuidar e educar crianças menores de dois anos, abordando dificuldades relacionadas à quantidade de crianças por sala e à ausência de tempo para participar de formações continuadas. Os autores problematizam a divergência na concepção de cuidado e educação entre a família e os profissionais da escola, percebendo que existe uma associação entre o cuidar e o educar por parte do professor e sugerindo futuras pesquisas que envolvam as famílias. Os dois estudos citados indicam uma fragilidade na formação continuada dos professores envolvidos na educação e cuidado das crianças na creche.

A pesquisa de Barbosa (2013), intitulada *O berçário como contexto das DCNEI n. 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo de uma EMEI de Santa Maria/RS*, reflete sobre a concretização da lei na prática pedagógica e aponta que, apesar de haver desinformação sobre as políticas atuais da educação infantil, o discurso acerca da concepção de bebê/criança se assemelha à legislação. No entanto, a autora observa que a prática pedagógica muitas vezes se baseia em uma compreensão limitada de educar e cuidar, em que o cuidado é entendido principalmente como ações de higiene e alimentação, e o educar como práticas escolarizantes que desconsideram o protagonismo do bebê. A pesquisa de Barbosa tende a se distanciar da concepção de educar e cuidar presente nas narrativas das professoras participantes desta pesquisa, pois, até o presente momento, o que encontramos nas instituições observadas é que a

educação e o cuidado se constituem como ações complementares e essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Contribuindo para essa reflexão, o estudo de Silva (2014) analisa as concepções de educação e cuidados narradas pelas professoras de uma creche em Rio Branco, no Acre. Para tanto, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Das entrevistas e observações, surgiram três eixos de análise: “Percurso pessoal e profissional das professoras”, com o subeixo “A construção da identidade profissional”; “Conhecimentos constitutivos da infância”, com os subeixos “Concepções sobre infância” e “Concepções sobre cuidar e educar”; e “Brincadeira e interações na creche: concepções construídas pelas professoras”. No que se refere à concepção de cuidar e educar, foi constatado que, quando as professoras iniciaram na docência de creche, apenas uma possuía conhecimentos sobre o trabalho com crianças de dois e três anos, enquanto as demais traziam suas experiências pessoais de cuidado, adquiridas através de vivências com filhos ou com outras crianças em seus contextos de origem. Por estarem em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, as concepções e práticas sobre cuidar e educar ainda estão em fase de constituição.

Reafirmando a reflexão, a pesquisa de Schmitt (2014), intitulada *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*, teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma creche pública do município de Florianópolis, Santa Catarina, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nesta faixa etária. A autora sinaliza que a docência se faz na relação com os outros, e que essa relação na educação infantil, seja na instituição ou fora dela, contribui para a aprendizagem da criança. Schmitt observou que a atenção individual, que ocorre sobretudo nas relações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo, não implica necessariamente em uma atenção singularizada. O contexto coletivo, argumenta a autora, quando não pensado em sua heterogeneidade, tende a reificar determinadas ações realizadas pelas professoras, dada a sua repetição. A pesquisa de Schmitt aponta que a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere à visibilidade das ações sociais destes, como também das professoras com quem eles se relacionam. Em relação à dimensão corporal, observou-se uma forte interferência da dimensão biológica dos bebês na constituição das dinâmicas relacionais no contexto da creche. Essa interferência vai se alterando na composição das relações dentro da instituição, à medida que os bebês vão crescendo e se inserindo nas regras da instituição.

Dialogando com a pesquisa de Schmitt, o trabalho de Pena (2015), intitulado *Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da educação infantil*, também buscou estudar as relações presentes na educação infantil. A pesquisa teve como objetivo analisar as relações de cuidado com os bebês no contexto do berçário de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, compreendendo o cuidado como uma relação social cujo objeto é o bem-estar do outro. O estudo propôs analisar a relação sob duas perspectivas: macrossocial, para compreender os entrecruzamentos entre cuidado, classe, gênero, raça e etnia, e microssocial, para captar as técnicas do corpo, os sentidos e significados que constituem as práticas de cuidado das professoras com os bebês no berçário. A pesquisa de Pena revelou a centralidade do cuidado e da educação no contexto do berçário e contribuiu para pensar uma pedagogia preocupada com a formação de seres humanos que valorizem a expressão máxima de humanidade. Portanto, a autora afirma que, no decorrer dessa luta, poderiam competir menos e cuidar mais uns dos outros.

Os estudos de Schmitt (2014) e Pena (2015) conversam diretamente com o nosso objeto de estudo, pois pensar o educar e cuidar nas creches atravessa as relações sociais entre profissionais, crianças e espaço, de modo a contribuir para o cuidado essencial e concretizar a aprendizagem das crianças.

A pesquisa de Amaral (2015), intitulada *Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?*, teve como objetivo geral analisar os dizeres das crianças sobre as práticas de cuidados e educação desenvolvidas por suas educadoras na creche. Os resultados indicam que as crianças percebem diferenças na atuação profissional entre as educadoras e frequentemente associam as práticas de cuidar e educar a atos de disciplinamento ou castigos, distantes das propostas estabelecidas pelos documentos legais voltados para a educação da primeira infância. O estudo revelou que as crianças transgridem as normas propostas pelas educadoras e resistem a um sistema educacional que prioriza a uniformidade. Amaral aponta que os dados obtidos corroboram críticas anteriores ao modelo educacional que exige que todas as crianças sigam os mesmos tempos e modos, desconsiderando a pluralidade, os interesses e as características individuais de cada criança e de sua infância.

Quando falamos em trabalho, estamos ao mesmo tempo envolvendo a formação e a prática das professoras. Nesse pensamento, a pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação* (2015) investiga as concepções de professores sobre o cuidar e educar. O estudo revela que, entre 82 profissionais da educação que trabalham em creches do município de

Senador Canedo, Goiás, há uma significativa separação entre a teoria e a prática pedagógica. Dessa forma, Silveira (2015) declara que existe uma percepção histórica de que a creche deve se concentrar exclusivamente no cuidado, enquanto a pré-escola seria responsável pela educação. A autora reafirma haver uma divisão de funções em que o cuidado é visto como responsabilidade dos agentes educacionais, e a educação, como uma tarefa dos professores. Esse dado apresentado pela autora me leva a ajuizar que essa perspectiva reflete a ideia inicial da creche como um espaço de guarda e cuidado, uma concepção que ainda persiste em algumas instituições e entre certos profissionais, apesar das mudanças ao longo do tempo na compreensão do papel das creches.

De acordo com os resultados produzidos por essas pesquisas, considero que as reflexões apontam na direção de que as concepções de educação e cuidado nas instituições de ensino ainda estão em construção. Também indicam que os conhecimentos são formados no seio social e familiar e que atravessam a prática docente. Os profissionais que trabalham nas creches ainda carregam os traços que originaram essas instituições. Por outro lado, é notório que há modificações nas instituições e na concepção dos profissionais, que fazem de sua prática uma forma de garantir e valorizar a primeira infância.

O trabalho de Barros (2015) aponta que, nas UUFEl, o cuidar e o educar na educação infantil são compreendidos como indissociáveis. Da mesma forma, é a compreensão da criança e da infância como protagonistas, a formação inicial e continuada emancipadora e a gestão na perspectiva democrática. A pesquisa revela que os professores têm a concepção de criança como sujeito de direitos e realizam práticas que buscam garantir esses direitos.

Essas práticas são intermediadas pelas situações relacionais. Sobre isso, os estudos de Nascimento (2018) também abordam situações relacionais. Sua pesquisa, intitulada *Ser professora de bebês e crianças pequenas: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche*, busca discutir as questões relacionadas aos saberes e fazeres docentes em uma creche pública carioca. A autora apresenta como resultado que a complexidade das relações tecidas no cotidiano demanda um novo olhar sobre essas relações e sobre as possibilidades de mudança e transformação das práticas. As práticas curriculares não são estanques; elas se desenvolvem em uma rede de significados tecida cotidianamente pelos profissionais da creche e estão relacionadas à diversidade de contextos e culturas vividos na articulação entre seus fazeres/saberes e suas subjetividades.

Essa articulação entre os fazeres e saberes e o reconhecimento das subjetividades nos leva a refletir que as instituições estão buscando trilhar um caminho no qual a criança, a educação e o cuidado sejam o centro das práticas educativas. Nessa vertente, destacamos a

dissertação de Reis (2018), que constatou na instituição pesquisada a indissociabilidade do cuidar e educar no trabalho docente. A dissertação também evidencia alguns fatores que podem tornar essa ação mais efetiva na prática, tais como a ausência de profissionais qualificados, a falta de infraestrutura adequada e a fragilidade de recursos e financiamento. Esses fatores são apontados como reguladores de algumas ações na instituição de educação infantil.

Na pesquisa intitulada *Os sentidos da relação cuidar-educar no berçário de uma creche do município de Juiz de Fora*, desenvolvida em 2018, Duque enfatiza os resultados relacionados à concepção de cuidar-educar. No início da pesquisa, as professoras enfatizavam que o cuidar-educar era indissociável, mas que o cuidado já era algo inerente à creche, necessitando incorporar as práticas escolarizadas. No entanto, ao final da pesquisa, a autora constatou uma mudança na concepção e na prática, de modo que foi construída a visão de que, ao educar, também se cuida, e ao cuidar, também se está educando.

Essa fragilidade no entendimento sobre a educação e o cuidado é representada nos estudos de Bezerra (2019). A autora ressalta momentos em que os professores falam com propriedade sobre tais ações, mas, na prática, ainda limitam o cuidado às práticas de higiene e alimentação, associando a educação à exploração do corpo e à nomeação dos alimentos. A pesquisa retrata uma lacuna na formação que se reflete na prática docente.

Diferentemente do estudo de Bezerra (2019), a pesquisa de Braga (2019) procurou estudar as professoras de berçário, analisando os saberes que embasam suas práticas. O objetivo foi compreender quais saberes fundamentam as práticas pedagógicas dessas professoras em uma rede municipal de ensino no interior paulista. A autora aponta para os principais resultados, que mostram que essas professoras e educadoras de creche consideram como necessários, para a atuação nesses espaços, a articulação de conhecimentos e conteúdos teóricos adquiridos nos processos formativos institucionais. No entanto, destacam algumas lacunas nos cursos de formação inicial em relação ao trabalho específico com bebês. Assim, revelam que a experiência prática nas escolas se constitui como outra fonte de construção desses saberes, ocorrendo uma constante articulação entre essas diferentes fontes. Reconhecem que a construção dos saberes se dá ao longo da vida, visto que aprendemos continuamente em um processo de formação pessoal que não se desvincula da profissional.

A pesquisa de Rodrigues (2019) abordou bebês e professores em ações interativas de cuidado e educação na educação infantil, com foco no banho e na alimentação. O objetivo foi compreender como são constituídas as ações de cuidado e educação entre bebês e suas professoras durante os momentos destinados aos cuidados pessoais, como alimentação e banho. A investigação revelou que esses momentos são, em geral, marcados por significativas ações

interativas entre bebês e suas professoras, constituindo práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral dos bebês. Essas práticas vão além das necessidades dietéticas e de higiene corporal, revelando-se também como momentos de aprendizagens sociais, culturais e afetivas que integram a indissociabilidade entre cuidar e educar. As ações interativas entre bebês e seus colegas de idade mostram que eles são ativos nos aprendizados relacionados aos cuidados pessoais recebidos durante o banho e a alimentação.

Esse estudo revela que o educar e cuidar estão alinhados a uma prática pedagógica que reconhece e valoriza o bebê e a criança pequena como sujeitos de direito, que podem e devem ser protagonistas do seu conhecimento, tendo como auxílio uma mediação assertiva respaldada teoricamente, a fim de desenvolver, junto às crianças, práticas emancipadoras de educação e cuidado.

Contrariamente, Leite (2020), em sua pesquisa intitulada *Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares na creche*, discorre que, ao aprofundar os estudos sobre a prática alimentar na creche, constatou que o que orienta o trabalho docente é o cuidado. As professoras fazem do cuidado sua base, e a pesquisadora pode certificar que a característica fundamental do cuidado é promover o bem-estar do outro. A autora ainda constata que o trabalho na creche se baseia na educação e no cuidado como ações indissociáveis, sem pausa ou separação entre educar e cuidar.

Corroborando com a discussão, ao pensar o educar e cuidar como indissociáveis, o texto de Martins (2020), intitulado *Cuidar/educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária*, reflete a participação dos professores em um curso de extensão universitária voltado para o cuidar e educar na creche. A autora expressa que, antes de participarem do curso, os profissionais compreendiam o cuidar e educar com base no assistencialismo. No entanto, com a participação no curso, essa compreensão foi redimensionada, fortalecendo o entendimento de que cuidar e educar na creche são indissociáveis e fundamentados nas relações humanas sustentadas pelo afeto, respeito e escuta aos bebês e crianças pequenas. A autora ainda aponta a urgência de parcerias formativas entre a universidade e a rede pública de ensino, a fim de que seja possível construir uma formação de qualidade, cuidando e educando os profissionais para que tenham impactos significativos na docência, e que esses resultados alcancem as crianças na creche.

A tese de doutorado de Ramos (2021) tem como objetivo conhecer as relações de maternagem na educação infantil, a partir do diálogo e reflexão sobre como tais relações contribuem para assegurar os direitos das mulheres e das crianças. Para tanto, a pesquisadora analisou as concepções e práticas escolares relacionadas à educação das crianças, especialmente

no que se refere ao cuidado. A autora enfatiza que a educação infantil é um contexto potente, porém desafiador para o debate sobre maternagem. Ramos (2021) reafirma que isso ocorre devido ao seu contexto de surgimento, que centrava na mulher a figura materna do cuidado, a qual foi transferida para as instituições de educação infantil. De fato, a presença da figura feminina nas creches ainda se configura da mesma forma atualmente. Em consonância com o dado da pesquisa de Ramos (2021), em nossa pesquisa ficou evidente que 98% dos docentes nas creches estudadas são mulheres, em sua maioria casadas e com filhos, o que, de certa forma, reforça que os cuidados maternos estão presentes nas instituições. Contudo, a forma de conduzir o educar e cuidar depende da formação das professoras e de como elas percebem as crianças.

A pesquisa de Bistaffa (2022), intitulada *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da educação infantil*, teve como objetivo descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs) que atuam em creches no município de Barretos, em São Paulo, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade. Como resultados, a pesquisa mostrou que os relatos de docentes e ACDs são compatíveis com a legislação que norteia o desenvolvimento das atividades no âmbito da educação infantil brasileira. Contudo, é fundamental observar que os participantes não mencionaram a relevância de alguns aspectos fundamentais previstos na legislação, como a importância de estabelecer brincadeiras com intencionalidade pedagógica, o planejamento diário na organização do espaço, do tempo, dos materiais e da rotina. Por conseguinte, segundo a autora, os resultados pressupõem que, possivelmente, seja necessário atribuir maior ênfase a temas como esses nos cursos de formação de educadores atualmente.

Portanto, as pesquisas analisadas reverberam sobre o sentido do educar e cuidar na educação infantil, principalmente na creche. Esse assunto, aparentemente compreendido por todos, trata-se de ações complexas, que estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças. Ainda há muito para debater em torno dessa temática, pois trata-se de uma busca constante pela quebra de paradigmas, a fim de garantir que a criança seja o centro do planejamento e das relações nas instituições.

4 EDUCAÇÃO: DE DURKHEIM À SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Este capítulo traz uma abordagem da educação do cuidado na educação infantil. O estudo da educação e do cuidado será apresentado de forma separada, como perspectiva didática, para melhor compreensão conceitual, e, posteriormente, será estudado como dimensão conjunta. Isso se deve à complexidade dos conceitos e à especificidade de cada um deles no contexto das instituições coletivas de educação.

4.1 Educação, educações, socialização: concepções em foco

A educação se processa a partir da relação que resulta das experiências de cuidado. (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 26).

Esta seção se propõe a discutir teoricamente a concepção de educação em duas perspectivas: a primeira se pauta na compreensão da educação à luz da sociologia, abordando a discussão de autores como Durkheim, Vitor Paro e João Valdir, que, de modo geral, contribuíram para pensar a educação. Já a segunda abordagem se fundamenta na educação ancorada na sociologia da infância. A epígrafe da seção, que diz que a educação se processou a partir das relações de cuidado, nos leva a refletir sobre as concepções de educação, compreender o que cada uma delas apresenta em termos de contribuição para a educação infantil, e nos ancoramos na concepção da sociologia da infância, que pensa a criança e seu protagonismo. Dito isso, nos propusemos nesta seção a discorrer sobre o que é educação, ou ainda, sobre o que foi e como vem sendo construída e pensada atualmente.

Historicamente, a palavra “educação” foi compreendida de maneira ampla, referindo-se à influência que a natureza e os seres humanos podem exercer sobre a nossa inteligência e vontade, conforme Durkheim (2011)¹². O autor argumenta que, inicialmente, a educação abrangia um conjunto vasto de influências exercidas pela natureza ou pelos outros indivíduos sobre a inteligência e a vontade. Durkheim acrescenta que a educação é um processo por meio do qual as gerações adultas transmitem seus padrões de comportamento e valores às gerações que ainda não atingiram a maturidade social, assegurando a coesão da sociedade. De acordo com o autor, para que haja educação, faz-se necessário que haja, em face de uma geração de

¹² Durkheim, traça um modelo de educação em que a criança não é vista como sujeito participante do processo, tem a noção de criança como um vir a ser, Ainda assim, torna-se relevante neste trabalho a abordagem desse teórico, pela sua importância para o campo da educação de modo geral, e, para a compreensão da ciência em movimento, como também, no sentido de compreensão das diferentes abordagens sobre educação.

adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes, e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda.

Durkheim (2011) traçou três características, a saber: a primeira contempla a concepção de educação como ação deliberada, ou seja, é direcionada por um determinado valor, firmando que ela nunca é neutra, mas perpassa sua intencionalidade. A segunda abarca sua dimensão social, na perspectiva de que cada ser aprende com as múltiplas ações – escola, sociedade e família – o que sustenta a construção da terceira característica, a qual se refere ao seu aspecto ao mesmo tempo uno e múltiplo. Isto é, o ser é formado por traços singulares, a esse podemos chamar de ser individual, o que significa dizer que esses traços próprios o fazem distinguir dos demais seres; o outro é o ser social, formado com base nos valores e sentimentos encontrados nos grupos aos quais pertencem, e se refere:

a um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação (Durkheim, 2011, p. 54).

Apoiada nos construtos de Durkheim, podemos afirmar que este ser social não nasce com o homem, assim como não é inerente à constituição humana primitiva, e não se configura como resultado espontâneo. Espontaneamente,

o homem não se submetaria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornar-nos, necessariamente, servidores de divindades ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente sua fraqueza e inferioridade. Ora, exclusão feita de vagas e incertas tendências sociais atribuídas a hereditariedade, criança não traz, ao entrar na vida, mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí, a obra da educação (Durkheim, 2011, p.54-55).

Nessa direção, o autor afirma que a educação não se pauta em desenvolver o homem natural, mas ela cria um ser. E esse aspecto criador é uma característica da educação humana. Durkheim (2011) teceu a reflexão em torno da construção da moral, questionando se, realmente, para as qualidades morais é assim, porquanto elas nos vêm limitar a atividade, e por isso mesmo

só podem ser suscitadas por uma ação vinda de fora. Não há outras qualidades que todo homem se interessa em adquirir e espontaneamente procura possuir?

Sim; tais são as diversas qualidades da inteligência que melhor lhe permitem adaptar a conduta da natureza à natureza das coisas. Tais são, também, as qualidades físicas e tudo quanto contribua para a saúde e o vigor do organismo. Para essas, pelo menos parece que a educação não faz senão ir adiante do que a natureza conseguiria por si mesma; mas ainda assim, para esse estado de perfeição relativa, a sociedade concorre muito: apressa aquilo que, sem o seu concurso, só muito lentamente se daria (Durkheim, 2011, p.56)

Nesse contexto abordado pelo autor, fica evidente que a educação serve à sociedade, moldando o sujeito conforme a necessidade dela. A concepção descrita por Durkheim é uma educação arraigada no controle e na fragmentação do conhecimento. Uma educação que impõe ao sujeito pouca reflexão, levando-o a reproduzir fielmente os valores e regras existentes. Essa concepção de educação se sustentou por um dado período; na verdade, atualmente, ainda é presente essa concepção, não com um teor tão ostensivo, mas de forma sutil em algumas situações.

No entanto, cabe indagar: será que o homem não se interessava pelo conhecimento crítico e reflexivo por não ser oportunizado a ele? Ou ainda, não sabia o seu real valor perante o sistema, que não enxergava suas capacidades de criar e recriar? Nesse contexto, é pertinente afirmar que era impossível dar voz à criança, concebê-la como um ser pensante, pois tratava-se de uma educação que não se valia do diálogo, nem tampouco das interações que recriam situações e modificam estruturas. Sob essa visão, Durkheim (2011) afirma que:

a cultura científica se tornou então indispensável, e é por isto que a sociedade a exige de seus membros e a impõe como dever. Entretanto, em suas origens, enquanto a organização social for bastante simples, muito pouco variada e sempre fiel a si mesma, a cega a tradição bastará, assim como instinto para o animal. Neste contexto, o raciocínio e o livre pensamento são inúteis e até perigosos, já que necessariamente ameaçariam a tradição. É por isto que eles são proscritos (Durkheim, 2011, p. 57).

Ou seja, o pensamento reflexivo não poderia fazer parte da educação nesse contexto. O autor, em suas palavras, afirma que o saber crítico e consciente pode ser perigoso para a sociedade e a cultura, pois elas poderiam ser alvo de contestação, o que resultaria, talvez, em uma mudança de poder e de concepção. Uma vez que pessoas apropriadas de seu direito não se permitem ser alvos de manobras alienadas, esse modelo de educação, mesmo com diferentes interpretações, não era capaz de representar a criança como ela realmente é, pois não contempla suas subjetividades e criatividade. Assim, Durkheim (2011) também afirma:

[...] como tentamos mostrar aqui, a educação desempenha acima de tudo uma função coletiva e tem como objetivo adaptar a criança ao meio social no qual ela está destinada a viver, é impossível que a sociedade se desinteresse de tal operação. Se a sociedade constitui o ponto de referência para a educação dirigir a sua ação, como ela poderia ficar ausente desta última? Portanto, é a ela que cabe constantemente lembrar ao professor que ideias e sentimentos ele deve arraigar na criança para que a mesma entre em harmonia com o seu meio social. Se ela não tivesse sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a se exercer em um sentido social, esta última se colocaria necessariamente a serviço das crenças particulares, e a grande alma da pátria se dividiria e se dissolveria em uma pluralidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras. Nada é mais contrário ao objetivo fundamental de toda a educação do que isto. É preciso escolher: se quisermos valorizar a existência da sociedade - acabamos de ver o que ela significa para nós -, é preciso que a educação estabeleça uma comunhão de ideias e sentimentos suficiente entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível; e, para que possa produzir este resultado, a educação não pode ficar totalmente à mercê das arbitrárias vontades individuais (Durkheim, 2011, p. 63).

Nessa lógica, para Durkheim, a educação é entendida como o enquadramento do sujeito para que ele faça o que está previsto, não sendo considerada a vontade própria, mas sim a coesão nos ensinamentos para manter o que já existe. A criança, por sua vez, deve se adaptar ao meio e receber as regras da família e da sociedade para que, na vida adulta, seja um sujeito moralmente constituído. No entanto, essa visão esquece o que a criança é e pode construir socialmente.

Paro (2001) contribui significativamente para essa discussão teórica, oferecendo uma desconstrução dessa noção linear de educação proposta por Durkheim, ao trazer a ideia da constituição histórica do homem. O autor argumenta que a compreensão da educação está intimamente relacionada à construção histórica do saber. Através da educação, garante-se a perpetuação cultural da humanidade, transmitindo-a de geração em geração. É o processo pelo qual o ser humano assegura a continuidade de seu caráter histórico. O ser humano se constitui historicamente ao projetar sua própria humanidade, e essa construção ocorre por meio da mediação de conhecimentos, técnicas, valores e instrumentos, ou seja, tudo o que compõe a cultura arquitetada pelo ser humano. Assim, a educação, ao possibilitar a internalização dessa cultura, é primordial para o desenvolvimento histórico (Paro, 2001).

A concepção de educação defendida por Paro (2001) se distancia da de Durkheim. Paro advoga que a educação deve formar personalidades humanas, fazer com que as pessoas se apropriem da cultura em seu sentido amplo: valores, ciência, todos os tipos de arte. Para isso, o educando deve ser sujeito do processo e precisa querer aprender. Para o autor, é necessário compreender que não basta formar para o trabalho ou para a sobrevivência, como parece entender quem vê na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para a entrada na universidade. Se a escola deve preparar para algo, deve ser para a própria

vida, entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade.

Dessa forma, o autor destaca que a educação deve constituir um sujeito autônomo e realizado, que tenha condições de refletir e construir seu ideário de vida. A educação e a escola devem atrair o sujeito para que ele seja motivado a delinear seu próprio conhecimento.

Paro (2023) afirma que é justo admitir que a escola fundamental deve se pautar pela realização de objetivos em duas dimensões: a individual, que abrange o saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, promovendo o “viver bem”; e a social, que visa formar o ser humano para contribuir com a sociedade, realizando o “viver bem” coletivo, isto é, a liberdade enquanto construção social. Para tanto, se entendermos a democracia nesse sentido:

mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação *para a democracia* (Paro, 2023, p. 108 grifo do autor).

O autor observa que a escola ainda está distante dessas dimensões. No que diz respeito à dimensão individual, a escola parece renunciar ao educar para o “viver bem” e à promoção desse “viver bem” nas suas atividades diárias. Como resultado, o tempo de aprendizado se torna penoso para os educandos, desarticulado de qualquer ligação com o prazer. Quanto à dimensão social, a atuação da escola se mostra ainda mais ausente, considerando os inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Parece que a escola esquece ou coloca em segundo plano a formação ética dos estudantes, enfatizando um currículo essencialmente formativo.

Ainda assim, Paro (2023) complementa que a principal falha da escola atualmente, no que se refere à sua dimensão social, é sua omissão na função de educar para a democracia. Essa observação nos leva a refletir se a educação nos tempos atuais ainda se concentra na perpetuação do conhecimento de geração em geração, ou se há espaço para refletir e construir novos saberes de forma democrática na construção do ser social.

Portanto, este ser almejado pela educação é um indivíduo constituído no coletivo e, ao mesmo tempo, trazendo consigo sua individualidade, expectativas, experiências e especificidades. Nesse entendimento, podemos questionar: que ser é esse? O que a educação atualmente busca constituir? A esse respeito, baseado em outra perspectiva de educação, Paro (2023) argumenta que uma das finalidades da educação é proporcionar uma vida mais realizada individualmente e um melhor convívio social. Com esse propósito, o autor endossa a discussão,

expressando que a educação, como parte da vida, é, sobretudo, saber viver com a maior plenitude que a história proporciona. Por ela,

se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. E tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que ‘cada um’ não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições. A educação se faz, assim, também, com a assimilação de valores, gostos e preferências, a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas, o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas (Paro, 2023, p. 111-112).

O autor traça as características pelas quais se constrói o produto da educação, ou seja, o ser humano educado, compreendendo-o como um sujeito que não permite ser influenciado por mecanismos estandardizados de medição de qualidade, mas que se permite compartilhar o processo pelo qual construiu sua educação. A esse processo, o autor denomina qualidade da educação, de modo a deixar claro o que é considerado individual e socialmente válido nesse processo.

Nessa direção, Paro (2023) enfatiza que a qualidade na educação perpassa por uma escola que trabalhe em função da democracia, tendo como objetivo principal a construção de um sujeito capaz de reconhecer e construir direitos. Para tanto, é necessário que a escola trabalhe de forma a reconhecer o ser como social e culturalmente constituído. Ampliando a discussão, Souza (2012) afirma que a educação apresenta um aspecto múltiplo, caracterizado pela diversidade sociocultural. Pode-se dizer que isso se trata como produto da diferenciação social construída ao longo dos tempos em toda a humanidade. Nesse sentido,

a educação varia muito de acordo com o lugar e o tempo em que é realizada, do mesmo modo que autores diferentes elaboram diferentes concepções de educação. Ela existe de modo a tornar possível a formação dos tipos de sujeitos que cada sociedade deseja para si. Reconhecer essas diferenças é perceber que existem diferentes modos de pensar a educação e realizá-la na prática (Souza, 2012, p. 69).

Nessa trajetória, o autor se faz entender que existem vários tipos de educação, e fazer educação depende do tempo cronológico e do tipo de sociedade de que se fala. Neste mesmo viés, Brandão (2013) fomenta que ninguém escapa da educação, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola. De um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação?

Educações? E, já que, pelo menos por isso, sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida.

O autor afirma que a educação constitui a maneira de um povo, de determinada sociedade e ainda de acordo com a cultura que se profere em cada época e lugar. Pode existir forma livre, constituindo assim um bem comum com a socialização de crenças e ideias, como também ela pode assumir um caráter de imposição e domínio sobre determinado grupo ou situação. Conseqüentemente, a educação é, como outras, uma fração

do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar –, de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2013, p. 7).

Para o autor supracitado, a educação que uma determinada sociedade toma para si é ou deve ser a educação que sua cultura, seu povo, firmou como essencial para a construção e reconstrução do conhecimento. É sabido que o capitalismo buscou e ainda busca intervir na educação, fragmentando o conhecimento e ignorando o saber socialmente construído e reconstruído, buscando instaurar uma educação vazia, sem reflexão e, por vezes, um sujeito que a segue fielmente sem questionar. Assim, como Brandão (2013) afirma que existem educações, é basilar que cada sujeito ou sociedade construa a educação que necessita, que lhe convém. O autor discorre sobre educações na premissa de ressaltar que não existe uma educação adequada, boa ou ruim, mas sim, existe um tipo de educação que é fundamental para cada estilo de vida e sociedade.

Em síntese, das concepções de educação apresentadas até aqui, uma traz traços do modelo vertical, no qual o adulto é o detentor do conhecimento e deve passar esse conhecimento construído de geração em geração, um modelo que não contempla a criança como um sujeito de direito, que pensa, constrói e reconstrói conhecimento. A segunda concepção de educação considera a subjetividade do sujeito e aprecia a reflexão e criticidade.

Diferentemente das concepções apresentadas, a sociologia da infância postula um modelo de educação apoiado na socialização, no construir junto, um modelo no qual todos ensinam e todos aprendem. E esta perspectiva tem relevância na compreensão conceitual de

educação no âmbito da educação infantil que atualmente se configura na sociedade de modo geral e na legislação educacional brasileira.

Nessa compreensão, a Sociologia da Infância surge como campo de estudos que questiona a concepção clássica de socialização e propõe a percepção da infância como construção social, componente estrutural da sociedade, e aponta a criança como ator e sujeito produtor de cultura. Assim, a sociologia da pequena infância é analisada como uma sociologia da socialização. A esse respeito, Plaisance (2004) afirma que a sociologia da pequena infância pode então ser definida como uma sociologia da socialização da criança pequena. Por conseguinte, a sociologia da pequena infância surge em contexto de emergência, uma vez que a sociologia da educação não estava dando conta de compreender a criança como um ator social. Ao contrário, ela concebia a criança como um devir, um ser frágil e passivo. Em contraste, a sociologia da infância compreende e busca construir uma concepção de criança como sujeito protagonista do seu conhecimento, pautando-se na socialização com o meio social com o qual convive. A criança passa a desenvolver seu conhecimento à medida que é oportunizada a explorar o meio social.

Por este ângulo, fica evidente que a criança recebe influência em seu construto social, da mesma forma que exerce influência. É uma troca de conhecimento, que podemos chamar de socialização. Nesta direção, Plaisance (2004) afirma que, ao tentarmos definir a sociologia da pequena infância, dentro da qual a sociologia da escola maternal teria seu lugar, ela teria por objeto analisar as condições sociais que possibilitam delimitar ações específicas voltadas para a criança pequena. Contudo,

essa definição indica claramente que a sociologia da pequena infância não se limita à escola maternal, mas diz respeito tanto a outras instituições (creche, creches por períodos curtos e variáveis – *halte-garderies* – etc.) como à própria instância familiar. Do mesmo modo, ressaltar as ‘condições sociais’ (que são ao mesmo tempo históricas, econômicas e culturais) significa que tais instituições possibilitam ou não discernir uma ‘pequena infância’ como idade específica e, portanto, implementar ações específicas para com ela (de diferentes ordens: política, institucional, cultural, educativa...). Entretanto, essa definição merece ser precisada por uma abordagem complementar em termos de ‘socialização’ (Plaisance, 2004, p. 223).

Assim, o autor delinea a sociologia da infância como processos de socialização, de modo a arquitetar em todas as instâncias em que a criança possa frequentar, a fim de assegurar sua aprendizagem prática e construtiva. Diante dessa compreensão, Plaisance (2004) dá ênfase à socialização em uma linguagem comum da prática da educação de crianças jovens:

a socialização é antes de tudo uma inclusão na sociedade, um afastamento da família que visa à experiência de outras organizações sociais. Nas ciências humanas e sociais, esse conceito tem um sentido mais extenso. Quer seja em psicologia ou em sociologia, a primeira socialização da criança é circunscrita ao âmago da família e as socializações secundárias podem dizer respeito à escola, ao meio de trabalho etc. (Plaisance, 2004, p. 224).

Corroboro o autor, pois podemos afirmar que a socialização abarca os conhecimentos simultaneamente construídos, tendo o primeiro contato no ambiente familiar e ressignificando-se na escola. Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil torna-se um espaço de relações e socialização dos saberes.

Plaisance (2004) argumenta que a socialização, baseada no modelo interativo, pauta-se na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com os outros e, simultaneamente, na formação da identidade do sujeito. No centro dessa discussão encontra-se o conceito de experiência, concebido pelo autor como a vertente subjetiva do sistema escolar. No entanto, se a escola já não garante mais funções estáveis e coerentes, cabe ao ator – por exemplo, o aluno – articular diferentes lógicas, por vezes contraditórias. Assim, a socialização seria, portanto, um exercício do ator socializado que vivencia o mundo social.

Tendo em vista o postulado por Plaisance, pode-se inferir que é também na escola que a criança é provocada a construir sua socialização valendo-se das interações com o meio, com os objetos e em pares. Corroborando esse entendimento, Mollo-Bouvier (2005) afirma que, como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e da transformação da sociedade. Tal concepção de socialização é baseada na perspectiva interacionista, que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro.

Para a autora, a socialização pautada no interacionismo concebe a criança como sujeito social e, assim, percebe-se a criança como protagonista de sua socialização, reprodução e transformação da sociedade. Conforme Mollo-Bouvier (2005), essa concepção nos leva muito longe do uso banalizado da palavra “socialização”, que costuma designar de modo aproximado a capacidade de cada um de integrar-se na vida coletiva, ou antes, em certas formas institucionalizadas de vida coletiva. Com tal característica, a má socialização pode levar a caminhos duvidosos e resultar em atividades de cunho reparatório. Assim, impediria que a socialização fosse entendida como um processo contínuo de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social.

Aprofundando essa discussão, as contribuições de Berger (1977) são relevantes. Ele apresenta uma perspectiva sociológica sobre a socialização, dividindo-a em dois tipos: a socialização primária e a socialização secundária. Para ele, a socialização primária refere-se ao processo que transforma a criança em um membro ativo da sociedade. Em contrapartida, a socialização secundária abrange todos os processos subsequentes que inserem o indivíduo em um contexto social específico. Nesse contexto, na socialização primária, a criança é quem atua, manipulando e criando as condições sociais que a beneficiam. Por outro lado, na socialização secundária, os protagonistas são os padrões sociais que a criança deve assimilar por meio da orientação de um adulto.

Levando em conta essa afirmação, o autor aborda as primeiras experiências da criança, sendo que a primeira delas diz respeito ao próprio corpo. A criança começa a sentir sensações como fome, prazer, conforto, desconforto físico, entre outras. Berger (1977) sustenta que a experiência social também tem início no momento do nascimento,

o mundo da criança é habitado por outras pessoas. Esta logo aprende a distinguir essas pessoas, e algumas delas assumem uma importância toda especial. Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas. Além disso, os componentes não sociais das experiências da criança estão entremeados e são modificados por outros componentes, ou seja, pela experiência social. A sensação de fome surgida em seu estômago só pode ser aplacada pela ação de outras pessoas. Na maior parte das vezes a sensação de conforto ou desconforto físico resulta da ação ou omissão de outros indivíduos (Berger, 1977 p. 200).

De acordo com o autor, as vivências das crianças são, na maior parte, mediadas por outras pessoas. Portanto, quando ainda são bebês, seu contato com a sociedade é organizado pelos adultos. À medida que a criança cresce e desenvolve sua autonomia, inicia sua socialização de acordo com seus interesses. É reconhecido que os adultos tentam, e por vezes conseguem, influenciar e direcionar os interesses da criança, afirmando que existe um “padrão” a ser seguido. A propósito, o autor mencionado anteriormente sustenta que alguns dos padrões socialmente atribuídos às crianças resultam das características dos adultos que interagem com elas. Um exemplo apresentado pelo autor é o da mãe que se empenha incessantemente para controlar os horários das necessidades fisiológicas da criança, de tal forma que essa intervenção afeta o corpo da criança, impondo-lhe uma rigidez em sua rotina. O autor argumenta que,

Na maior parte das vezes, porém, a opção entre a alternativa de alimentar a criança sempre que a mesma chore ou submetê-la a um horário rígido de refeições não resulta numa decisão individual da mãe, mas representa um padrão bem mais amplo prevalecente na sociedade em que esta vive e foi ensinada que esse padrão constitui a maneira adequada de solucionar o

problema. Daí resulta uma consequência muito importante. Em suas relações com outros indivíduos, a criança defronta-se com um microcosmo bastante circunscrito. Só bem mais tarde fica sabendo que esse microcosmo se entrosa com um macrocosmo de dimensões infinitamente maiores. Numa visão retrospectiva talvez cheguemos a invejar a criança por ignorar esse fato. De qualquer maneira, esse macrocosmo invisível, desconhecido da criança, moldou e definiu antecipadamente todas as experiências com que ela se defronta em seu microcosmo. Se a mãe abandona o horário rígido de refeições para adotar um novo regime, segundo o qual a criança é alimentada toda vez que chora, evidentemente não ocorrerá a esta a possibilidade de atribuir a qualquer outra pessoa que não a mãe o mérito dessa modificação agradável em sua situação. Não sabe que a mãe seguiu o conselho de algum perito que reflete as ideias em voga em certo círculo como, por exemplo, o grupo da classe média superior dos Estados Unidos que possui uma instrução universitária. Em última análise, no caso não foi a mãe, mas antes uma entidade coletiva invisível que interferiu de forma agradável no sistema fisiológico da criança (Berger, 1977 p. 201).

Toda essa discussão travada nas descrições minuciosas de Berger confirma a influência que a socialização secundária exerce sobre a socialização primária. Ademais, se fizermos essa interpretação, chegaremos ao resultado de que a socialização é embasada em controles externos. Porém, para o autor, o mesmo fenômeno pode ser analisado por outra perspectiva, sendo considerado mais benigno: seria, portanto, a socialização um processo de iniciação por intermédio do qual a criança pode desenvolver-se e expandir-se a fim de ingressar em um mundo que está ao seu alcance.

Levando isto em consideração, o autor referenciado delinea que a socialização constitui parte fundamental no processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo. A socialização, para Berger (1977), é um processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados. Finalizando a discussão à luz da teoria de Berger, conseqüentemente, somos direcionados a entender que a socialização da criança se inicia, em primeira instância, no vínculo familiar, com as primeiras aproximações de educação e cuidado, e, aos poucos, a criança adentra no meio social, transformando seu mundo e, conseqüentemente, construindo sua socialização.

Dessa forma, o autor dá a entender que, para a criança construir sua socialização de maneira primária, é preciso que lhe seja oportunizado experimentar diferentes situações e, sobre elas, planejar suas próprias estratégias de se sobressair. Segundo esse itinerário, retomamos Mollo-Bouvier (2005), que descreve que a criança pode ser vítima de uma má socialização. Essa má socialização, para a autora, é justamente a prevalência da imposição do adulto sobre a criança, o que ela denomina como a secundária na socialização da criança, sendo compreendida como um processo que nega a construção da aprendizagem pela própria criança.

Talvez essa má socialização esteja presente na vida escolar da criança; porém, a escola deveria ser o ambiente onde as relações e a socialização fossem construídas de maneira agradável e ética, respeitando o tempo da criança. Não sendo essa construção fragmentada,

tampouco aligeirada, buscando cumprir regras e construir padrões, mas que lhe sirva para explorar, construir, desconstruir e construir novamente sempre que se fizer necessário. Por fim, a socialização busca, então, desenvolver a integralidade da criança em seus aspectos de educar e cuidar. Portanto, a criança socializada é aquela que vivencia não a educação, mas sim educações, pois transita e explora com sutileza todas as formas de educação que lhe são oferecidas e constrói um aprendizado que é capaz de se apropriar daquela educação que lhe representa como sujeito construtor de seu conhecimento. Essa discussão dialoga diretamente com o nosso objeto de estudo, uma vez que os dados revelaram duas concepções de educação: uma que traz fortemente em seus traços a má socialização, pautando-se na construção do adulto em preservar e dar continuidade ao conhecimento historicamente construído, despiando a criança de sua imaginação e criatividade e, principalmente, negando seu direito de sujeito ativo e participativo na sociedade.

Em contrapartida, a segunda concepção concebe a criança como ator social, fazendo uso da socialização em seu real sentido, garantindo que a criança construa seu conhecimento interagindo com o novo e modificando o que existe em prol do seu desenvolvimento.

Na próxima seção, discutiremos a respeito da definição teórica do cuidado. Uma indagação se delinea subjacente a essa discussão teórica: há interfaces entre educação e cuidado na educação infantil? Qual perspectiva está presente nas concepções de professores dessa modalidade de ensino? A compreensão dessas noções poderá contribuir significativamente para que as práticas pedagógicas sejam construídas com sólida referência teórica e para um entendimento das possíveis fragilidades e potencialidades no cotidiano com as crianças.

4.2 Cuidado é vida: percepções e perspectivas teóricas

Tudo o que existe e vive precisa ser cuidado para continuar a existir e a viver: uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o planeta terra. Uma antiga fábula diz que a essência do ser humano reside no cuidado. O cuidado é mais fundamental do que a razão e a vontade.
(Leonardo Boff)

O termo *cuidado* pode ser considerado uma ação indispensável à vida humana, associando-se ao zelo, ao ato de guardar, ao tomar conta e a preservar a vida daquele que é cuidado, como argumenta Boff na epígrafe deste capítulo. Carvalho (1999) pontua que o termo *cuidado* surge associado à concepção de gênero, relacionado à subordinação econômica, ao trabalho doméstico e à maternidade. Tinha-se o entendimento de que a mulher, por ser mãe, traz consigo características de cuidado e zelo voltadas para os filhos, esposos e pessoas idosas.

Acreditava-se que as mulheres eram mais sensíveis e, por essa razão, tinham mais condições para realizar as ações de cuidado.

Pode-se afirmar que o trabalho de cuidado, além de estar vinculado ao cuidado com o corpo e com a saúde, também está relacionado a fatores emocionais. Carvalho (1999) argumenta que, de acordo com a sociologia, o conceito de *cuidado* originou-se dos estudos sobre o trabalho não pago das mulheres no lar e das formas de prestação de serviços para aqueles incapacitados. Tal conceito ainda remete à divisão social, na qual pessoas menos favorecidas economicamente deixam seus lares para trabalhar nas casas de famílias com maior poder aquisitivo. Esse trabalho é frequentemente sem retorno em termos de reconhecimento e financeiros, e atravessa a divisão de gênero, sendo realizado majoritariamente por mulheres, por se tratar de um trabalho considerado doméstico, que demanda delicadeza e atenção.

Dessa forma, durante muito tempo, o cuidado passou a fazer parte da relação entre professoras e alunos, começando com a proximidade da relação entre mãe e filhos, sendo por um longo período o modelo ideal e origem das práticas de cuidado. Esse modelo ideal influenciou a prática docente, especialmente os professores que trabalhavam nos primeiros anos de escola das crianças. Assim, o profissional considerado ideal para trabalhar com as crianças era uma mulher com características maternas, e enfatizava-se que não era necessário dispor de grande inteligência ou conhecimentos; o essencial era ser sensível, possuir intuição, ser simpática, demonstrar amor, disponibilidade e gostar de crianças (Carvalho, 1999)

Nessa linha de pensamento sobre o cuidado, os profissionais e as crianças no ambiente escolar se caracterizam como uma extensão da vida familiar, como se os cuidados maternos transcendessem a vida no seio familiar e passassem a ocupar o espaço escolar, com a professora assumindo o papel de uma segunda mãe para as crianças. A autora argumenta que,

quanto mais a escola primária é pensada como instância formadora de caracteres e vontades, em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidades integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e o amor, mais do que pela razão e a autoridade; enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas (Carvalho, 1999, p. 71).

Dessa forma, Carvalho defende que não há uma grande preocupação com a formação intelectual das crianças, mas sim com o conhecimento transmitido por meio do afeto e dos cuidados considerados “maternais”. Nesse sentido, o cuidado foi associado ao amor, expressando a ideia de que “quem ama cuida”. Essa noção de cuidado como expressão de amor, para Carvalho, se fundamenta na relação materna, pois, se a mãe ama seu filho, ela cuidará dele.

Assim, Carvalho (1999) sinaliza a diferença entre o amor materno e o amor paterno,

sendo o primeiro considerado o ideal e natural, pois “a mulher já nasce com o perfil de cuidar, amar e ser mãe”, enquanto o amor paterno é visto como algo construído e até “antinatural”, nas palavras da autora. Esses pensamentos foram culturalmente construídos ao longo dos anos, resultando em uma clara divisão de gênero, que atribui as responsabilidades domésticas às mulheres. Mencionados resultados da pesquisa de Carvalho mostram que essa visão se reflete na escola, onde a professora é vista como “uma segunda mãe”.

Ainda segundo Carvalho (1999), essa concepção social do cuidado reflete na organização do processo educacional, levando a práticas excludentes nas escolas primárias. De um lado, há uma educação que incorpora as práticas de *cuidado*, semeando disciplina e moralização entre os mais pobres, promovendo uma educação de menor qualidade intelectual, com mulheres predominando no corpo docente. De outro, há a valorização do saber intelectualmente construído, associado à masculinidade, ao profissionalismo e à técnica. A autora enfatiza a desvalorização da mulher como detentora e construtora de conhecimento científico e a distorção do entendimento de cuidado. O cuidado não deve ser visto como algo de menor qualidade, mas como a oferta do melhor de si para o outro, tanto no âmbito familiar quanto escolar. Nessa perspectiva, a seguir, abordaremos o entendimento do cuidado como trabalho.

Durante a pesquisa, Carvalho destaca, nas entrevistas realizadas com os professores e professoras da Escola Alexandrino, a fala de uma professora que entende o cuidado com a criança como uma abordagem integral. Para ela, o cuidado não é uma mera transposição da maternidade, mas uma maneira de colocar a criança no centro e estabelecer com ela um vínculo de cuidado e afeto. Assim, a professora realizava o cuidado institucional de forma profissional, mantendo um envolvimento afetivo com seus alunos. Ela conhecia seus limites e conduzia suas ações com responsabilidade. Carvalho propõe que o cuidado institucional deve ser compreendido por todos, com a premissa de evitar a reprodução dos estereótipos associados ao cuidado doméstico. Vale sinalizar que

outra característica da tradição de superposição entre o cuidado e a atenção a crianças pobres no discurso pedagógico no Brasil tem sido a definição de cuidado e ensino como opostos e excludentes estabelecendo não apenas uma ruptura, mas uma incompatibilidade entre instrução e educação essa oposição ganhou forma especialmente entre os defensores do direito das crianças de camadas populares ao acesso aos saberes socialmente acumulados a partir dos anos 80 que viam em práticas ligadas ao cuidado apenas assistencialismo e desvio da escola frente as suas verdadeiras funções e a estabelecer uma ruptura inconciliável entre cuidado e aquisição de conhecimentos (Carvalho, 1999, p. 197).

Na visão de Carvalho (1999), essa prática de cuidado como assistencialismo não foi constatada na escola pesquisada, pois as professoras que integravam suas práticas pedagógicas com o cuidado tinham clareza e atenção às dimensões intelectuais envolvidas no ensino propriamente dito. Nessa premissa, o trabalho do professor é discutido como um trabalho relacional, dado que o convívio com o sujeito e as relações interpessoais são fundamentais. Cada situação em sala de aula exige uma relação específica, seja no âmbito da disciplina, da aprendizagem ou das relações emocionais. Mesmo que o professor tente se eximir de qualquer vínculo emocional com seus alunos, essas emoções ainda desempenham um papel significativo nas relações. Para cada ação a ser desenvolvida, o sujeito utiliza suas emoções, desde o controle da sala de aula até a conquista da aprendizagem dos estudantes, pois

são aspectos ligados à variabilidade infinita dos seres humanos, ao inesperado e surpreendente das relações; assim como ao envolvimento afetivo, à demanda emocional ilimitada das crianças e à necessidade de enfrentar quotidianamente os próprios limites, fracassos e frustrações (Carvalho, 1999, p. 218).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa de Carvalho dialoga diretamente com a nossa. Compreender como a concepção de cuidado vem se modificando e sua relação com a instituição educacional nos leva a interrogar como esse entendimento está constituído atualmente e como ele se manifesta nas relações diárias.

Nessa direção, os estudos realizados por Hirata (2022) mostram que falar sobre cuidado sempre provoca discussões acaloradas, fundamentadas em teóricos que estudam e pensam o cuidado no sentido do bem-estar social e econômico e na relação entre os indivíduos. Nessa premissa, o cuidado obteve uma má aceitação, como descreve a autora, justificada pelo fato de revelar um lado do ser humano geralmente caracterizado por autonomia e liberdade. Reconhecer que o cuidado faz parte da vida implica admitir a dependência e a vulnerabilidade, o que é visto como um sinal de fraqueza em uma sociedade que valoriza a independência. Diante de críticas e discussões acaloradas, é importante ressaltar que, segundo a autora, o cuidado constitui um conceito político e deve ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada por todos, sem distinção de sexo, raça ou classe social. Nessa perspectiva, o cuidado é entendido como parte da relação social do trabalho e é indissociável de suas dimensões ética e política.

Na perspectiva de aprofundar o conceito de cuidado, recorreremos aos três pontos de partida traçados por Hirata (2022). O primeiro ponto versa sobre a vulnerabilidade e a interdependência como constitutivas de todo ser humano. Nessa abordagem, o cuidado seria de

interesse de todos, pois mesmo um ser humano independente e lúcido teria, em algum momento de sua vida, a necessidade de cuidado. Isso se evidenciou durante a pandemia de Covid-19, que destacou a fragilidade e o sentimento de impotência da humanidade. Independentemente de raça, sexo ou classe social, todos estavam à mercê da situação vivida, clamando para que todos se cuidassem e cuidassem dos outros.

O segundo ponto traçado pela autora supracitada refere-se à necessidade de mudar o status desfavorecido e precário dos/as trabalhadores/as do cuidado. Isso se justifica pelo fato de que o trabalho de cuidado é frequentemente não remunerado e carece de reconhecimento e direitos adequados. Por fim, o terceiro ponto elencado por Hirata aborda a questão das necessidades de cuidado, inferindo que não se restringem apenas aos países do Norte, mas também aos países do Sul, sendo uma questão global. Nos países do Norte, há uma falta de prestadores/as de cuidado, enquanto nos países do Sul surge uma necessidade de “cuidado comunitário”.

A autora usa os termos definições, teorias e controvérsias para embasar sua pesquisa sobre o campo e os sujeitos da pesquisa. Ela discorre sobre debates ocorridos na França, que refletem questões levantadas em outros países. Hirata aponta que esses debates se estruturam em torno de cinco eixos principais. O primeiro aborda o cuidado como uma relação social entre prestadores/as e beneficiários/as, e como um processo. Nesse ponto, é destacado que, mesmo com a vasta literatura sobre a ética do cuidado na França, as relações sociais não são devidamente consideradas. O segundo eixo trata da extensão do conceito de cuidado, refletindo sobre a quem ele se destina e quais profissões podem ser consideradas como profissões do cuidado. Esse ponto leva a pensar no cuidado como profissão e a lidar com características do trabalho de cuidado, como a relação entre amor, afeto e emoção, e a técnica, o fazer e as práticas materiais. São discussões complexas, porém necessárias para compreender a dimensão do cuidado.

No terceiro eixo, discute-se o problema da relação entre cuidado e desigualdades sociais. O foco é a classe social: pessoas com maior condição financeira desfrutam de mais cuidado. Isso nos remete à ideia já exposta de que todos são vulneráveis em algum momento e de que o cuidado deve ser partilhado por todos(as) para alcançar o objetivo político da igualdade. Já o quarto eixo discorre sobre o problema da responsabilidade,

uma controvérsia suplementar diz respeito à questão da responsabilidade, que algumas pessoas não levam em consideração, ao passo que, para outras, a responsabilidade, do ponto de vista tanto de políticas públicas como de indivíduos, é indissociável do conceito de cuidado. Defendo que o conceito de responsabilidade deve ser relacionado ao conceito de cuidado, conforme sustentam especialmente Flavia Biroli e Pascale

Molinier. Quer se trate, por exemplo, das responsabilidades públicas diante da pandemia, da responsabilidade dos(as) cuidadores(as) domiciliares e dos(as) auxiliares de vida para com a pessoa vulnerável, das responsabilidades e cargas de trabalho desiguais conforme se trate de homem ou de mulheres (Hirata, 2022, p. 27-28).

Desse modo, a questão do cuidado perpassa a ética da responsabilidade de quem cuida e de quem recebe o cuidado. O quinto eixo apresentado por Hirata estende-se à importância ou não do afeto e do trabalho emocional no cuidado. Sobre este eixo, a autora sustenta que não é possível separar o afeto, o trabalho emocional e o trabalho material associado à preservação da vida das pessoas idosas. Trata-se de uma relação próxima entre ambos, que leva à criação e fortalecimento de um vínculo que amadurece para a confiança e pode assumir a forma de apego, dependendo das circunstâncias. Mesmo mantendo esse afeto, o trabalho do cuidado não é apenas positivo; a autora argumenta que:

então, de que o cuidado é uma relação social, entre prestador(a) e beneficiário(a), que é em princípio sexuada e que pode ser não remunerada (o cuidado doméstico) ou remunerada (a profissionalização e os ofícios do cuidado). Essa relação pode ser concebida em um sentido amplo, o de uma relação entre o homem e a natureza, ou o homem e os animais; mas, interessando-se pela questão da externalização do trabalho do cuidado e de sua profissionalização com a figura dos (as) ‘cuidadores(as)’ em países tão diversos como o Brasil, a França ou o Japão, limitarei minha reflexão a relação social de trabalho em que estão enredadas a disposição e as práticas materiais dos(as) cuidadores(as) para com os(as) beneficiários(as) do cuidado (Hirata, 2022, p. 29).

Como destaca Hirata, o trabalho do cuidado não se restringe a atitudes atenciosas ou de afeto; ele abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que visa trazer uma resposta concreta às necessidades do outro. Seja o trabalho do cuidado remunerado ou não, ele envolve uma relação de serviço, apoio e assistência, recaindo sobre aqueles que cuidam um senso de responsabilidade pela vida e bem-estar daqueles que são cuidados. Esse cuidado deve caminhar junto com as dimensões do trabalho, da ética e da política, assumindo assim uma definição multidimensional da relação social de cuidado.

No que se refere às políticas públicas voltadas para o cuidado da pessoa idosa, Hirata (2022) destaca que, na França, a política pública desempenha um papel central. O abono personalizado de autonomia (*allocation personnalisée d'autonomie* – APA), criado em 2002, é considerado o principal instrumento de política pública para pessoas com mais de 60 anos com perda de autonomia. Para ser beneficiada pelo APA, a pessoa passa por uma avaliação realizada por uma equipe médico-social, que segue uma tabela. Se a pessoa for classificada nos níveis 5 e 6, não será beneficiada pelo APA, por ser considerada autônoma. No entanto, se for classificada nos níveis de 1 a 4, é considerada dependente e pode ser beneficiária do APA.

Conforme Hirata (2022), o APA funciona como uma ajuda de custo destinada a pessoas com mais de 60 anos que estão impossibilitadas de realizar por si mesmas suas atividades diárias. Esse recurso é destinado a cobrir despesas para que o idoso possa permanecer em casa ou ser acolhido em uma instituição. No Japão, a política de cuidado dos idosos é de responsabilidade dos familiares, principalmente das mulheres. Em relação ao setor público, desenvolveu-se em 2000 o Seguro de Cuidados de Longo Prazo (*Long-Term Care Insurance – LTCI*), que tem um funcionamento semelhante ao APA, sendo uma ajuda de custo para cobrir despesas com cuidados, seja no domicílio ou em instituições.

Já no Brasil, Hirata aponta que não há políticas públicas específicas para o cuidado com a pessoa idosa. Isso reflete a ausência de financiamento público para o cuidado. Com a falta de políticas públicas, as redes de sociabilidade – familiares, vizinhos e redes sociais mais amplas – assumem a responsabilidade. Assim, o cuidado da pessoa idosa no Brasil é prioritariamente realizado pelos familiares, com a mulher como principal rede de apoio.

De modo geral, a pesquisa de Hirata revela algumas semelhanças e diferenças entre os três países analisados. Uma diferença notável é a ausência de uma política pública de cuidado no Brasil, enquanto existem políticas semelhantes no Japão e na França. As semelhanças incluem baixos salários, problemas de saúde enfrentados pelos cuidadores e o insuficiente reconhecimento social da profissão.

Assim, Hirata (2022) apresenta uma concepção de cuidado como trabalho, caracterizado como *care work* e o *care*. O primeiro refere-se ao cuidado remunerado desenvolvido em instituições, enquanto o segundo se refere ao cuidado não remunerado desenvolvido no ambiente familiar. Observa-se que, por muito tempo, o trabalho de cuidado revelou desigualdades de gênero, classe e raça, sendo predominantemente realizado por mulheres, especialmente pobres e negras, muitas vezes migrantes internas ou externas. Com o avanço do mercado de trabalho, que cada vez mais exigia mão de obra feminina, o cuidado tornou-se um meio de trabalho. Dessa forma,

o desenvolvimento das profissões relacionadas ao cuidado, mercantilização e a externalização desse trabalho foram consequências, de um lado, do envelhecimento da população e, de outro, da inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho. Isso ocorreu em países tão diferentes quanto o Brasil, França e Japão. Com a mercantilização, o trabalho feminino de cuidado, gratuito e invisível, torna-se visível e passa, enfim, ser considerado um trabalho (com seus corolários: formação profissional, salário, promoção, carreira etc.). Torna-se até mesmo um trabalho possível de ser exercido por homens, como nas instituições de longa permanência para idosos no Japão, onde, segundo nossa pesquisa de campo realizada em 2010 e 2011, cerca de 30 a 35 dos *care workers* são homens (Hirata, 2016, p. 54).

A autora enfatiza que, mesmo contemplando a presença masculina no trabalho de cuidado, a profissão ainda é pouco reconhecida e valorizada, com baixos salários. Isto se justifica pela origem do cuidado, que se configurava essencialmente como uma atividade gratuita, doméstica e realizada por mulheres. De fato, o cuidado não deveria ser relacionado a gênero, classe ou raça. Não se trata apenas do cuidado de familiares ou de um ofício remunerado, como o trabalho de cuidadores de crianças, babás, idosos e pessoas com deficiência; o cuidado respeita a todos. Todos necessitam de cuidados e devem cuidar dos outros, e a sociedade precisa do cuidado.

Refletindo sobre a definição de *care* como trabalho, discutida por Hirata (2022), considera-se que se trata de uma relação social na qual o objeto de cuidado é outra pessoa. Associando essa definição ao trabalho doméstico, percebe-se que ele é visto como uma demonstração de cuidado e amor que a mulher tem por seus filhos, marido e outras pessoas do convívio familiar. Esse cuidado é realizado de forma gratuita, mecânica e repetitiva. Essas características não são tradicionalmente atribuídas aos homens no contexto do cuidado familiar, remetendo à definição de cuidado apresentada por Carvalho (1999), que associa o cuidado à maternagem e ao instinto feminino.

Hirata e Carvalho, em seus estudos, abordam o cuidado revelando pontos semelhantes ao mostrarem o cuidado como uma tarefa predominantemente feminina, com pouco reconhecimento e valorização. No entanto, apresentam perspectivas diferentes. Hirata foca no cuidado de pessoas idosas e com perda de autonomia, considerando-o como um trabalho que pode ser remunerado ou não, realizado em instituições de acolhimento, com ou sem políticas públicas. Carvalho, por sua vez, centra o estudo do cuidado na instituição escolar, na relação entre professor e aluno. Para a autora, o cuidado inclui tarefas, ações e trabalhos, e abrange o estado emocional, estabelecendo relações interpessoais entre quem cuida e quem é cuidado. Essas características estão presentes na concepção atual de cuidado voltada para as crianças nas creches públicas, fundamentadas na relação entre criança e professora, no espaço físico da creche.

Pode-se perceber similaridades entre as abordagens sobre o cuidado nos estudos das autoras Hirata e Carvalho: ambas o percebem no âmbito das relações sociais, na perspectiva de gênero e do trabalho. E tais aspectos dialogam com a temática do cuidado na educação infantil, que se caracteriza por ser exercido basicamente por mulheres em espaço extrafamiliar, cuja profissão é professora, tem especificidades próprias da idade das crianças, que revelam relações de afeto, de conhecimento pedagógico. E é permeado por questões de cunho sociocultural e

econômico no contexto da desigualdade social do Brasil, cujos impactos estão presentes no interior das instituições de educação infantil.

Corroborando Carvalho, Boff (2014), à luz da filosofia, apresenta o cuidado como uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro. Nessa perspectiva, o cuidado baseia-se no zelo e na atenção, sendo essencial ao ser humano, pois, sem cuidado, ele deixa de ser humano,

se não receber o cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestruturase, definha, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver a sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (Boff, 2014, p. 39).

É nessa concepção que Boff postula o cuidado como fundante ao ser humano, estando na sua raiz primeira, antes mesmo de qualquer ação. O cuidado está presente na vida humana em todas as atitudes. Assim, o cuidado é considerado uma característica singular do ser humano, sendo a base de tudo e o caminho histórico-utópico da síntese possível à nossa finitude. É a forma mais concreta que o ser humano dispõe para revelar suas virtudes.

Retomamos aqui a compreensão de cuidado descrita por Boff (2014), na qual o cuidado, sendo vivido e estruturado em nós mesmos, parte da ideia de que não apenas falamos do cuidado, mas o vivemos. Somos constituídos a partir do cuidado, de modo que, sem ele, deixamos de ser humanos. É nessa linhagem que o autor evidencia que o cuidado possui uma dimensão ontológica, pressupondo tudo o que o ser humano projeta e faz. Nessa premissa, o cuidado contempla duas significações: a primeira alude à atitude de desvelo, solicitude e atenção para com o outro; a segunda estende-se à preocupação e inquietação, pois a pessoa que cuida se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro.

O cuidado também emerge na sutileza da empatia pelo outro, como afirma Noddings (2003): quando o meu cuidado está dirigido para as coisas vivas, devo considerar sua natureza, modos de vida, necessidades e desejos. E, embora nunca possa realizar inteiramente tudo isso,

tento compreender a realidade do outro. Esse é o aspecto fundamental do cuidado visto de dentro. Quando examino e penso sobre como eu sou quando cuido, percebo que há invariavelmente deslocamento de interesse da minha própria realidade para a realidade do outro (Noddings, 2003, p. 27).

De acordo com a autora, para que o cuidado com o outro exista, faz-se necessário colocar-se no lugar do outro, compreender suas nuances e respeitá-lo. Nessa analogia feita ao cuidado, nos reportamos a Boff (2014), ao considerar que cuidar das coisas implica ter

intimidade com elas, senti-las internamente, acolhê-las, respeitá-las e proporcionar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia, auscultar o ritmo e afinar-se com ele. O cuidado desperta o espírito de delicadeza, o sentimento e o afeto, abrindo espaço para a razão. O autor nos apresenta dois modos de ser: o modo-de-ser-trabalho-dominação, que leva à alienação, individualização e limitação do ser humano, e que contribui para a destruição do planeta ao focar exclusivamente em produção e produtividade. Já o modo-de-ser-cuidado é indispensável e capaz de resgatar e melhorar a vida e seu ambiente.

O autor supracitado alerta para a urgência de a sociedade resgatar o modo-de-ser-cuidado, não apenas na relação com o outro, mas também consigo mesmo e no vínculo com o meio ambiente como um todo. Como Boff (2014, p. 115) enfatiza:

se evidencia que o dado originário não é o logos, a razão e as estruturas de compreensão, mas o páthos, o sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente. Tudo começa com o sentimento. É o sentimento que nos faz sensíveis ao que está a nossa volta, que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas. É o sentimento que produz encantamento face à grandeza dos céus, suscita veneração diante da complexidade da Mão-Terra e alimenta enternecimento face à fragilidade de um recém-nascido.

Esse sentimento enfatizado pelo autor refere-se ao cuidado, que revela nossa capacidade de sentir por alguém ou por algo que é importante para nós. Tudo está relacionado ao cuidado; sem ele, perdemos o essencial da vida e das coisas ao nosso redor. Compreender a dimensão do cuidado na vida e para com o planeta Terra exige um processo pedagógico que vai além da escola formal, atravessando instituições e promovendo um novo formato de consciência. Assim, o cuidado oferece condições para refletir e transformar situações, criando um elo afetivo entre pessoas e contextos, constituindo o que Boff (2014) denomina como “cuidado especial”. Segundo o autor, merecem esse cuidado especial os doentes, os idosos, os portadores de estigmas sociais, os marginalizados e excluídos. A partir deles, mensura-se o nível de sustentabilidade e de cuidado essencial que uma sociedade realizou e ainda realiza.

Essa noção inspira a reflexão sobre como o cuidado é compreendido e vivenciado em nossa sociedade, seja nas instituições de saúde e assistência social, seja na educação, onde o cuidado é amplamente discutido. Contudo, o cuidado essencial está realmente presente na rotina das crianças nas instituições de educação infantil? Tendo como pressuposto que, nessa modalidade educacional, cuidado e educação são estruturantes das práticas pedagógicas, como está prescrito na legislação brasileira, essa indagação nos leva a analisar as concepções de educação e cuidado nas creches. Tendo em vista o pressuposto de Boff de que o cuidado nos constitui, faz parte de nossa existência e atitudes, o cuidado com o outro depende também do

cuidado individual que cada um manifesta ao cuidar do corpo e do espírito. Isso implica o cuidado de si, o autoconhecimento e o autocuidado.

Reportamo-nos a Foucault (2022) para fortalecer a nossa compreensão de cuidado. O autor, em seus estudos, escreveu sobre a *cultura de si*, a qual implica na intensificação e valorização das relações de si para consigo:

pode-se caracterizar brevemente essa ‘cultura de si’ pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (Foucault, 2022, p. 56-57).

Nessa perspectiva, o cuidado de si, segundo Foucault (2022), revela que devemos focar não apenas na preservação de nossas riquezas, mas também no cuidado conosco mesmos e com nossa própria alma. Assim como é essencial cuidar do nosso corpo, o aperfeiçoamento da alma também exige atenção e o uso da razão. Foucault destaca que a filosofia deveria ser vista como um exercício contínuo de cuidado consigo mesmo, recomendando que nem a juventude adie a prática da filosofia, nem a velhice se canse dela. Para ele, ninguém é demasiado jovem ou demasiado velho para assegurar a saúde da alma. Essas características do cuidado de si, na perspectiva do autor, incluem:

ora, é esse tema do cuidado de si, consagrado por Sócrates, que a filosofia ulterior retomou, e que ela acabou situando no cerne dessa ‘arte da existência’ que ela pretende ser. É esse tema que, extravasando de seu quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira ‘cultura de si’. Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é, em todo caso, um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu, assim, uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (Foucault, 2022, p. 58).

Assim, os estudos de Foucault (2022) sobre o cuidado indicam um direcionamento para grupos sociais considerados portadores de cultura, para os quais o cuidado de si pode ter um sentido real. Além disso, ao ser humano foi confiado o cuidado de si devido à sua liberdade e racionalidade, o que o distingue dos demais seres vivos; em troca, o homem deve velar por si mesmo. Foucault reforça que o cuidado de si, para Epicteto, é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade, obrigando-nos a tomar-nos a nós mesmos como objeto de toda a nossa aplicação. Isso reflete na responsabilidade: se o ser humano foi privilegiado

com o cuidado de si, ele deve oferecer um retorno, que abrange um cuidado de si consciente, sem negligenciar o outro e seus princípios.

O autor enfatiza que o cuidado de si está intrinsecamente relacionado a um “serviço de alma”, que contempla a possibilidade de uma troca com o outro e um sistema de obrigações recíprocas. Trata-se de uma atitude frente à vida, um gesto contínuo. Portanto, o cuidado de si, na concepção de Foucault (2022), é um conjunto de técnicas que possibilita aproximar o sujeito da verdade – não no sentido de descoberta, mas no sentido amplo de uma verdade aprendida a duras penas. Um sujeito que diz a verdade o faz não porque a conheceu ou ela lhe foi revelada, mas porque sua conduta é absolutamente, integralmente, totalmente idêntica ao sujeito que a anuncia. “Cuida-te de ti para que sejas capaz de anunciar de ti mesmo a verdade!” Eis o cuidado de si que supera o conhecimento de si, entrelaçando-se com a ética do que se faz e de como se vive – uma ética que deve caminhar lado a lado com a verdade e com a vida.

Nessa premissa de melhor compreender a ética que envolve o cuidado, Noddings (2003) assume que:

reconhecer que o cuidado ético exige um esforço que não é necessário no cuidado natural¹³ não nos compromete a uma posição que eleva o cuidado ético do cuidado natural. Mas uma ética construída sobre o cuidado esforça-se para manter a atitude de cuidado e por isso é dependente de e não superior ao cuidado natural. A fonte de comportamento ético está, então, em sentimentos duplos- um que sente diretamente pelo outro e um que sente para e com esse melhor *self*¹⁴, que pode aceitar e manter o sentimento inicial, em vez de rejeitá-lo (Noddings, 2003, p. 106).

Nessa perspectiva, o cuidado como ética atravessa o sentimento de entender e aceitar o outro; é o poder de identificar e compartilhar com o outro o nosso melhor. Desse modo, Noddings (2003) aponta que, quando nos comprometemos a obedecer ao “eu devo”, mesmo em seu aspecto mais fraco e mais fugaz, estamos sob a orientação desse ideal. Não se trata apenas de qualquer retratação, mas sim da nossa melhor retratação de nós mesmos – cuidando e sendo cuidados.

Portanto, uma ética baseada no cuidado é tida por alguns como compassiva, pois envolve a construção de um ideal pautado em fatos e memórias de ternura. A autora enfatiza que uma ética do cuidado leva em consideração essas e outras tendências e desejos, necessariamente porque a tendência de tratar bem uns aos outros é tão frágil que precisamos nos esforçar persistentemente para cuidar. Assim, a autora enfatiza que,

¹³ Cuidado natural: Situações em agimos em benefício do outro (Noddings, 2003, p. 106).

¹⁴ Self: apreço pelo outro (Noddings, 2003, p. 28).

A cuidadora encontra o seu objeto de cuidado em uma atitude. O que quer ela faça, transmite ao objeto do cuidado que ela se importa com ele. Se está conversando com um colega, ela escuta, e seus olhos refletem a sinceridade, o humor ou a excitação da mensagem que está sendo transmitida. Se toma conta de um doente, suas mãos são suaves, prevendo dor e desconforto. Se conforta a criança que acorda assustada à noite, serve de escudo tanto para o terror quanto para o ridículo. Ela sente a excitação, o sofrimento, o terror ou o constrangimento do outro e se compromete a agir de acordo. Ela está presente para o seu objeto do cuidado. Sua atitude é de receptividade. Mas o seu objeto do cuidado também precisa demonstrar receptividade (Noddings, 2003, p.81).

Nas palavras de Noddings, ao delinear as atitudes de cuidado, destacam-se o acolhimento, a escuta ativa e receptiva, bem como a sensatez em acalmar aquele que necessita de cuidado. Essas posturas devem constituir a relação entre o cuidador e o objeto do cuidado. A autora define a *receptividade* como palavra-chave nessa relação. De modo que a receptividade da cuidadora não precisa conduzir à permissividade nem a uma abdicação da responsabilidade pela conduta e ação. Em vez disso, mantém a conexão, que é fundamental para a realidade e, na educação, determina o palco para o esforço da professora em manter e aumentar a capacidade receptiva da criança.

Nessa direção, entendemos que a receptividade acontece na relação entre professor/a e criança, quando o/a professor/a respeita a criança, permite que ela construa suas relações e conhecimento, e, principalmente, quando o/a professor/a entende que a criança não deve ser manipulada, mas compreendida em suas necessidades. Contudo, se existe essa relação de entender e respeitar o tempo e o espaço da criança, pode-se dizer que está sendo construída uma relação de cuidado aos moldes da receptividade. Noddings (2003), acrescenta que:

a cuidadora reflete para a criança a realidade que ela enxerga. Ela aceita a criança assim como espera que a criança aceite a si própria, enxergando o que está aí, considerando o que pode ser mudado, especulando sobre o que poderia ser. Mas o compromisso, a decisão de abraçar uma determinada possibilidade, deve ser da criança. O compromisso da professora é com a criança. embora ela se expresse honestamente quando a visão que a criança tem de si é desagradável e com entusiasmo quando é bela, ela jamais reflete uma realidade que retrata a criança isolada, sozinha, abandonada. Se, por vezes, seus padrões parecem misteriosos aos estranhos, não o são para o objeto do cuidado que participou da sua construção (Noddings, 2003, p. 82).

Nessa compreensão, podemos dizer que a concepção de cuidado que a professora ou cuidadora tem diz muito sobre a qualidade da relação que será construída com a criança. Noddings (2003) afirma que a atitude da professora frente às necessidades da criança pode redimensioná-la e encorajá-la ou limitá-la. Assim, a professora pode buscar oportunizar um ambiente em que a afeição e o apoio sejam maiores, em que as crianças não amadas apaixonadamente possam, pelo menos, receber atenção e, quem sabe, aprender a responder e a encorajar aqueles que realmente se dedicam a elas.

Portanto, a autora profere que a criança precisa, antes de tudo, confiar na professora e ser reafirmada como sujeito construtor de conhecimento. As crianças necessitam ser motivadas na resolução dos obstáculos. No entanto, cabe à professora planejar desafios que contemplem a criança, pois, se o desafio for muito superior às necessidades da criança, talvez ela não consiga realizá-lo e fique frustrada; esse sentimento pode transcorrer e afetar a confiança que a criança tem em si mesma. Assim, faz-se necessário que se tenha um olhar minucioso para a criança e, ainda, para o seu interesse. Esse olhar apurado, que permite à professora enxergar além, pode viabilizar uma relação receptiva. Trata-se de uma atenção ao que a criança fala, faz e projeta fazer.

Ainda refletindo em torno da relação entre professor e criança, a autora afirma que se faz necessário esse cuidado em observar o interesse da criança, para que não lhe seja imposta uma aprendizagem distante de seu desejo. Quando a criança é considerada nas atividades planejadas, ela se sente pertencente ao ambiente e vinculada aos sujeitos. A esse respeito, a autora afirma que a criança, como objeto do cuidado, frequentemente responderá com interesse aos desafios apresentados pela cuidadora, se esta tiver o amor e a confiança da criança. Como um impulso inicial para o envolvimento em um determinado assunto, o amor pela pessoa adulta e o desejo de imitá-la são instigações poderosas. Além disso, trabalhar juntos em tarefas possibilita à criança aceitar desafios maiores e manter um alto nível de motivação para a eficácia.

Pautada na teoria de Noddings (2003), admite-se que, igualmente, a atitude de afeto e confiança são motivações para que a criança construa uma relação significativa com a professora e com a aprendizagem. Sob tal perspectiva, entende-se que, a depender da concepção de cuidado da professora, esta pode influenciar a relação, a motivação, a aceitação e o conhecimento que a criança constrói.

5 EDUCAR NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: A EXPERIÊNCIA DE VIVER COLETIVAMENTE DESDE PEQUENAS

Educação são habilidades e valores que lhe sirvam para a vida. Desejo que aprendam de forma lúdica conhecimentos, atitudes e autonomia para conviver em sociedade. (Questionário, fevereiro de 2024).

Habilidades motoras. Elas não estão preparadas e não precisam saber “ler e escrever” ainda precisam de estímulos sociais para futuramente desenvolver as demais capacidades e porque habilidades psicomotoras influenciam o desenvolvimento intelectual. (Questionário, fevereiro de 2024).

Iniciamos esta seção fazendo uma reflexão com base na narrativa de duas professoras sobre o que é educação. São duas concepções diferentes: uma que pensa a educação e a criança como um processo de construção de autonomia, no qual a criança é protagonista. Esse entendimento a respeito da educação da criança faz menção à sociologia da infância, fundamentando-se em Plaisance (2004), ao afirmar que a criança aprende por intermédio dos processos de socialização e, assim, constrói e reconstrói seu conhecimento e sua identidade como ator social.

Já a segunda concepção entende a criança como um vir-a-ser, como alguém a ser preparado para o futuro. Essa concepção dialoga com os construtos de Durkheim (2011), ao construir sua teoria pautada na construção do conhecimento de forma geracional, na qual a criança aprenderia em um dado momento da vida e, assim, perpetuaria o saber, de modo que a criança, nessa concepção, não é entendida como sujeito de direito, e sim como um ser passivo e manipulável à maneira dos adultos.

Os excertos de fala das professoras apresentam concepções distintas a respeito da educação da criança pequena. Nesse viés, podemos refletir se há, nos relatos das professoras, duas concepções de educação, como elas pensam o educar e cuidar. Sabemos da necessidade dessa integralidade de tais ações. É sabido que o cuidado vai além das ações de higiene, alimentação e saúde. O cuidado, como já definimos na seção anterior, atravessa a ética e a essência humana na construção das relações de planejamento, organização e afeto para e com o outro. E o educar está contemplado, ou deveria estar, em todas essas ações que permeiam o dia a dia das crianças nas creches e nas instituições de educação infantil.

Tudo isto nos leva a questionar: como o cuidar e educar são pensados pelas docentes? Como a educação é percebida pelas professoras? O que está inserido ou não nas concepções de educação das professoras? Essas indagações nos levam a analisar de forma detalhada e crítica os dizeres dos docentes participantes da pesquisa.

Nesse entendimento, destacamos os excertos de fala das professoras:

P1: A socialização, adaptação e compartilhar. Porque é um conhecimento que vão levar para o resto da vida (Questionário, fevereiro de 2024, grifo nosso).

P2: Levando em consideração a faixa etária das crianças, prezamos sempre pela **interação, autonomia, rotina**, tendo em vista serem pontos cruciais para o seu processo de desenvolvimento (Questionário, fevereiro de 2024, grifos nosso).

O relato das professoras vem caracterizar o entendimento sobre educação, sendo desvelado no que as crianças devem aprender, de modo que socialização, adaptar-se ao meio, interação e aprendizagem para a vida referem-se à educação construída socialmente nas instituições de ensino, como também no meio em que a criança está inserida. Isso pode significar que essas docentes percebem a educação como sendo um modo de vida, ou seja, de inserção na vida social, a qual tem característica duradoura: “Porque é um conhecimento que vão levar para o resto da vida”. Podemos dizer que há, de forma amalgamada, recorrências e rupturas entre as visões tradicionais de educação e visões mais interacionistas de educação, quando as professoras inserem adaptação e rotina como pressupostos educativos.

Souza (2012) define a educação como prática social que existe em toda e qualquer sociedade humana, em todos os tempos e lugares, desde o momento em que essas sociedades, ao produzirem símbolos e normas, acharam por bem transmitir essa produção às novas gerações. Essa transmissão de conhecimento surgiu antes da educação formal, ou seja, antes da noção de escola e de profissionais qualificados. Posteriormente, se estende para a rede escolar, constituída como sistema.

Esse sistema escolar, pontuado por Souza (2012), abarca a educação como conhecimento sistematizado e formal. A educação em espaços coletivos, no sentido da socialização, como denota a sociologia da infância, pressupõe a centralidade das crianças em seu processo educativo e que elas tenham acesso tanto aos bens culturais da humanidade quanto às experiências educativas que respeitem seus ritmos e singularidades. Nesse processo, o papel do adulto – no caso específico desta pesquisa, as professoras – torna-se relevante. Isto parece ser compreendido por elas nos excertos abaixo:

P1: É aquela baseada na **investigação, flexibilidade**, onde o educador esteja aberto para atender a necessidade da criança (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

P2: É poder testemunhar o seu crescimento e desenvolvimento ao longo do tempo (Questionário, dezembro de 2023).

P3: É planejar as aulas **pensando e escutando a criança** (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as falas das professoras, ao abordarem temas relativos ao seu labor pedagógico, como planejamento e o olhar para as crianças e suas necessidades, ao destacarem aspectos do desenvolvimento infantil e da educação infantil, revelam afinidade com o que Souza (2012) afirma: que a educação é uma ação intencional, pois é frequentemente direcionada por um valor, seja ele econômico, político, sociocultural, ético ou estético. Sendo valorosa em cada sociedade, seja para conservar uma dada realidade, seja para transformá-la:

P1: A possibilidade de compreensão, desenvolvendo a sua **autonomia**, oralidade, o ato de **brincar** proporcionando **aprendizagem**. Atividades lúdicas, contação e dramatização de histórias infantis. Porque elas atraem a atenção das crianças facilitando o **ensino aprendizagem** (Questionário, fevereiro de 2024, grifos nossos).

A fala da professora corrobora a intencionalidade presente na prática docente, de modo que o planejamento parece ter como base a finalidade de as crianças se desenvolverem em seus múltiplos aspectos. Posto isso, os estudos de Souza (2012) reiteram a educação como uma ação intencional:

o que distingue essa prática de outras práticas sociais é a intencionalidade da ação que, independentemente do lugar e do tempo em que acontece, de receber ou não esse nome de ter ou não uma elaboração teórica, tem por finalidade introduzir as novas gerações no mundo da cultura. Essa dimensão valorativa, que os gregos chamavam Paideia, constitui a essência do ideal de formação humana que a educação passou a assumir cada vez mais e com maior intensidade (Souza, 2012, p. 67).

Neste cenário, entende-se que a educação é atravessada por ações deliberadas, intencionadas na busca da socialização do existente e da construção do novo. Nessa ótica, destacamos as falas das professoras ao considerarem relevantes as relações sociais nos processos educativos das crianças:

P1: Considero fundamental que as crianças aprendam a **interagir** de forma saudável com os colegas e adultos desenvolvendo habilidades de **empatia**, **resolução de conflitos** e **autocontrole** (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

P2: É importante ensinar a **empatia** e compreensão infantil, pois ao demonstrar compreensão e empatia posso ajudar as crianças a se sentirem **seguras**, **valorizadas** e **compreendidas** o que é essencial para o seu **desenvolvimento emocional** saudável e criatividade. E **adaptação** pois, são fundamentais para lidar com as **necessidades individuais** e as dinâmicas em constante mudança na sala de aula (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

P3: Considero importante que a criança desenvolva a **socialização** entre eles, para que desenvolvam **autonomia** e aprendam a resolver conflitos e desafios de acordo com a idade (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

P4: A **socialização** e os estímulos em modo geral, pois nessa faixa estaria é muito importante (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

P5: **Socialização e autonomia**, pois é uma das etapas essenciais para a **formação do indivíduo** (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

P6: **Socialização, autonomia** para que elas possam se desenvolver (Questionário, dezembro de 2023, grifos nossos).

Esses dizeres das professoras apresentam noções generalizadas sobre socialização, o que pode significar que elas se referem às interações entre as crianças e os adultos, no sentido de estímulos e desenvolvimento da autonomia, bem como às noções mais gerais que foram abordadas no capítulo anterior, por Mollo-Bouvier, ao criticar a perspectiva de socialização como sendo a integração das crianças às formas institucionalizadas da vida coletiva. Delineia-se, nesse cenário, a qual socialização se referem as respondentes do questionário. Entretanto, ao abordarem o desenvolvimento da autonomia, podemos inferir que elas se referem à educação em uma perspectiva interacionista, participativa da criança.

5.1 Cuidado como atenção às crianças e construção de vínculos: pontos de vista das professoras

A educação e o cuidado na educação infantil possibilitam o desenvolvimento integral da criança de maneira relacional. A aprendizagem das crianças pequenas se constrói na interação com o espaço físico e com os/as profissionais que trabalham nas instituições, principalmente os/as professores/as. Kuhlmann Jr. (1998) defende que a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, destacando o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil. Esse papel se materializa na rotina da instituição de forma conjunta, de modo que uma ação complementa a outra. Kramer (2005) afirma que não é possível educar sem cuidar. Assim, situações diárias na rotina das crianças que frequentam creches, como tomar banho, podem se transformar em momentos educativos e lúdicos à medida que o adulto interage com a criança, estreitando os vínculos afetivos. Sobre a criação de vínculos e confiança, a professora Alice afirma o seguinte:

Alice: (...) até mesmo na troca da fralda, né?! Que a gente deve ter o maior **cuidado** em estar com eles ali, trocando a fralda primeiro, assim os contatos que têm e assim, eles têm bastante... Eles não têm aquela **confiança** logo em... logo de primeira, assim, né?! A gente tem que transmitir para eles primeiro a **confiança**, para eles confiarem na gente... para que muitos na hora da troca da fralda eles não fiquem chorando. Isso são ações de cuidado que a gente deve ter também com eles (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

O excerto da professora Alice pode indicar que, para ela, a relação de confiança estabelecida com a criança permite maior afinidade, o que pode contribuir para a construção do cuidar baseado na relação de confiança, uma vez que, se a criança confia no adulto, facilita-se o desenvolvimento de sua autonomia. Retomamos o pensamento de Carvalho (1999) ao dizer que cuidar vai muito além dos aspectos físicos, envolvendo também condições emocionais. Assim, a confiança faz parte do campo emocional, de modo que, se houver confiança, pode também ocorrer a superação ou, ainda, a conquista de novos desafios.

Ainda a respeito do que profere a professora Alice, também podemos relacionar ao apego, uma vez que Gonzalez-Mena e Eyer (2014) o definem como sendo uma ligação a uma pessoa específica. Por meio de interações de cuidado sensíveis, o apego cresce, especialmente quando ele é consistente e, com o tempo, a criança passa a conhecer as pessoas que lhe oferecem cuidados. Para as autoras, desenvolvimento, aprendizado e apego estão vitalmente relacionados, de tal forma que, do apego, surgem sentimentos de confiança e segurança.

Ainda sobre o relato da professora Alice, sua afirmação de que se faz necessária a construção da confiança e do vínculo entre a criança e a professora corrobora a percepção de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), ao reafirmarem que as atitudes e aprendizados que duram a vida inteira podem ter início na troca de fraldas, no banho, na hora de se vestir e de se arrumar e, ainda, durante a alimentação. Essas atividades essenciais do dia a dia oferecem várias experiências sensoriais, com muito prazer e satisfação, e oportunidades para aprender habilidades físicas e sociais. Tudo isso constitui a base do intelecto da criança.

Acerca da narrativa da professora Alice, recorreremos a Boff (2014), ao salientar que o cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber o que o outro precisa. Para cuidar, na perspectiva do autor, é necessário conhecer bem aquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo e entrega. Por conseguinte, para cuidar, é necessário perceber o outro como um todo, desvelando seus anseios e necessidades e estando disponível para contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades. A esse respeito, destacamos a fala de uma professora P1 ao expressar que cada criança tem necessidades diferentes e, portanto, precisa de mediações diferentes também, a saber:

P1: Crianças de mesma faixa etária e turmas diferentes tem **reações** e **entendimentos distintos** frente a mesma temática, necessitando de formas diferentes de trabalhar, falar, explicar (Questionário, fevereiro de 2024, grifos nossos).

A professora argumenta que, embora as crianças tenham a mesma idade cronológica, as suas necessidades de desenvolvimento são diferentes. Cada qual tem sua maneira, organização e tempo para supri-las. Algumas vão requerer uma atenção maior em detrimento de outras. No excerto da professora, ela considera que cada criança necessita de estímulos diferentes para construir sua aprendizagem. Podemos, ainda, pensar que esses estímulos são concretizados por intermédio da construção de vínculos, de modo que, se a professora mantém uma relação de confiança com a criança, isso contribuirá para que as relações sociais e a prática pedagógica proporcionem a ela percursos educativos que atendam às suas especificidades e singularidades. Além da construção de vínculos, a professora aponta para a ética do cuidado – cuidado esse que se importa com a necessidade do outro. Nas palavras de Noddings (2003), trata-se de uma relação de reconhecer e encorajar o outro.

Diante do excerto da professora, nos reportamos a Campos (1991), ao afirmar que a compreensão do desenvolvimento coloca a criança em seu contexto social, ambiental e cultural, mais concretamente no contexto das interações que estabelece com adultos, crianças, espaços, objetos e seres ao seu redor. Através dessas interações, a criança produz sua identidade, seus conhecimentos, sua concepção de mundo e sua moral. As diretrizes curriculares também as definem de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando atender a todas as necessidades e interesses das crianças, de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade nas quais estão inseridas, compreendendo as necessidades em cada faixa etária.

A esse respeito, a fala da professora P1 corrobora os construtos teóricos de Campos (1991), uma vez que a autora elenca as necessidades levando em consideração um parâmetro cronológico. As crianças de zero a um ano, de um a três anos e de três a seis anos de idade compreendem faixas etárias com demandas distintas: crianças de 0 a 1 ano necessitam de proteção contra perigos físicos; cuidados de saúde adequados; adultos com os quais desenvolvam apego; adultos que entendam e respondam a seus sinais; coisas para olhar, tocar, escutar, cheirar e provar; oportunidades para explorar o mundo; estimulação adequada para o desenvolvimento da linguagem:

as crianças entre 1 e 3 anos necessitam todas as condições acima e mais: apoio na aquisição de novas habilidades motoras, de linguagem e pensamento, oportunidade para desenvolver alguma independência; ajuda para aprender a controlar seu próprio comportamento; oportunidades para começar a aprender a cuidar de si próprias; oportunidades diárias para brincar com uma variedade de objetos. Já crianças entre 3 e 6 anos (e acima desta idade) necessitam todas as condições acima e mais: oportunidade para desenvolver habilidades motoras finas; encorajamento para exercitar a linguagem, através da fala, da leitura, e do canto; atividades que

desenvolvam um senso de competência positivo; oportunidades para aprender a cooperar, ajudar, compartilhar; experimentação com habilidades de pré-escrita e pré-leitura (Campos, 1991, p. 34).

A autora exemplifica que, em cada faixa etária, as crianças apresentam certas necessidades; porém, essas necessidades vão se somando no decorrer da vida. Nesta trajetória de compreender que, em cada faixa etária, a criança tem necessidades específicas, analisamos o excerto da professora Eloisa, ao fazer referência ao tempo de concentração das crianças e às estratégias pensadas para cada faixa etária:

Eloisa: As atividades já vão mudando, né?! Que no **berçário** a gente trabalha... o nível de **concentração** das crianças já é um, diferente dos outros segmentos, tem que ser **mais rápido**. A leitura tem que ser uma leitura com a imagem e a gente falando, não pode... se o livro é uma leitura que tem muita coisa, a gente tem que saber o que está naquele livro para falar da maneira da gente e eles entenderem e mostrar as imagens para eles. E tem que ser tudo muito rápido, porque as crianças elas se **dispersam** muito rápido. Já no **maternal 2**, já é diferente: a gente já pode fazer a rodinha que eles vão ficar lá sentados - um ou outro vai sair, mas já é diferente.... A gente já tem mais tempo para fazer essa rodinha, para fazer essa leitura.... já é totalmente diferente de uma sala de **maternal 1** ou de **berçário** (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

O relato da professora Eloisa sinaliza que as necessidades das crianças evoluem e se ampliam conforme a faixa etária, de modo que cada experiência se configura em aprendizagem. No tocante à aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, fazemos menção a Falk (2003), ao se posicionar frente ao que os bebês conseguem fazer. Assim, a autora estabelece que a atividade de movimento e de jogos livres – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto – reforça as possibilidades especiais de *aprendizagem* do bebê e da criança pequena, que nenhuma outra coisa pode substituir. O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre si mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente.

Esteando-se nos fundamentos da autora, podemos dizer que é pertinente, para a construção da aprendizagem das crianças, que o adulto possa recuar um pouco em suas mediações, possibilitando que a criança manipule, experimente e exponha seu interesse. Não obstante, Falk (2003) direciona para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança: faz-se necessário, além da relação de segurança, que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A autora acentua que a intervenção do adulto – ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê – não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios

objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança, enquanto a atitude de respeito à autonomia se coloca no lugar de um comportamento possessivo e autocrático.

O extrato da fala da professora Eloisa pode demonstrar o conhecimento e a possível consideração dessa necessidade de a criança ser entendida em suas especificidades e ser também respeitada. A professora destaca os aspectos do tempo e da maneira de realizar um momento de leitura literária, sendo necessárias mediações distintas, e ressalta a importância de respeitar aqueles que não estão motivados a participar do momento, pois estão curiosos em explorar outros conhecimentos. Em face disso, e pensando no cuidado ético, faz-se necessário respeitar esse momento de curiosidade ou, ainda, de dispersão de uma ou mais crianças, observar o que as motiva e permitir que sejam protagonistas de seu desenvolvimento.

Equitativamente, da fala da professora Eloisa, no que tange ao planejamento da leitura e ao tempo de concentração das crianças, dependendo de sua faixa etária, refletimos a experiência de Lóczy ao descrever a construção da autonomia e o tempo de manipulação e concentração dos bebês e crianças pequenas, levando em consideração sua idade cronológica:

[...] próximo aos 8 a 10 meses, o bebê domina a exploração de objetos pela manipulação. Uma média de 13.5 minutos em 25 minutos de observação. Durante tal atividade, pudemos distinguir mais de 60 variedades de movimentos das mãos e dos dedos. Algumas posições podem aparecer em uma média de 27 a 37 vezes em 25 minutos. É importante destacar que as crianças observadas nesses estudos não são crianças excepcionais em relação a outras; estão sendo educadas com afeto e com respeito à sua atividade autônoma (Tardos; Szanto, 2003, p. 24).

As autoras relatam a função que a autonomia desempenha no desenvolvimento das crianças. Em parceria com a autonomia deve estar o planejamento da professora, compreendendo que as crianças seguem, individualmente, ritmos diferentes. Oportunizar momentos curtos e significativos para as crianças e ainda deixá-las livres para explorar o ambiente e contemplar a riqueza dos objetos que as cercam faz diferença na aprendizagem. Conforme falamos, o planejamento das professoras visa organizar melhor o tempo, o espaço e as atividades que devem ser vivenciadas com as crianças. Diante disso, faz-se necessário saber em que as professoras se baseiam para construir as atividades que devem consolidar a autonomia das crianças. A propósito, destacamos a fala das professoras Alice e Eloisa ao descreverem que se baseiam em documentos normativos para planejar suas atividades, levando em consideração as necessidades das crianças, a saber:

Alice: Sempre baseado na **BNCC**, no qual a gente vai em busca das atividades adequadas para tal turminha, por exemplo, de um ano e sete meses - que no caso é a minha turminha - até onde ela vai garantir os **direitos de aprendizagem** deles, para a

partir daí buscar as atividades adequadas para cada idade e as corretinhas para cada turma (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

Eloisa: É, isso mesmo. A gente vê os **objetivos** que estão lá na **BNCC** e dentro daqueles objetivos a gente encaixa as atividades para alcançar (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

As falas das professoras revelam que elas buscam orientação no documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular, para planejar atividades que atendam às necessidades das crianças. Desse modo, retornamos a Campos (1991), ao acrescentar que, desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma ampla gama de condições, contatos e estímulos por parte do ambiente que a cerca. A visão apresentada pela autora alinha-se com a contemporânea concepção de “cuidado”, a qual abrange todas as ações relacionadas à proteção e ao suporte essenciais no dia a dia de uma criança. Isso inclui alimentar, higienizar, trocar, oferecer cuidados médicos, proteger, consolar e, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”.

Em decorrência dessa compreensão, Campos (1991) afirma que se torna mais fácil superar a dicotomia entre o que se habituou a chamar de “assistência” e educação. Deveras, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil ou apenas às crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Contudo, todas as crianças possuem essas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

Ampliando a discussão, retomamos Gonzalez-Mena e Eyer (2014), ao dizer que o currículo, quando aplicado à educação de alto nível, pode focar apenas a mente, mas isso não funciona para os bebês e crianças. Não há como separar necessidades intelectuais de outras necessidades nessa fase inicial. Sendo assim, para atender a essas necessidades e vislumbrar o desenvolvimento integral das crianças, faz-se fundamental entender a concepção das professoras ao compreenderem o real sentido da instituição, possibilitando a integração do educar e cuidar.

A esse respeito, discutiremos na próxima seção educar e cuidar no protagonismo da criança.

5.2 Desenvolvimento humano e infância: educar e cuidar no protagonismo da criança

Não é possível educar sem cuidar [...] há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre casa grande e a senzala, poderia separar essas duas instancias da educação e entender o cuidar se refere apenas a higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões? (Kramer, 2003, p. 76).

Iniciamos com essa indagação construída por Kramer (2003), mostrando a intenção do educar e cuidar em uma mediação integrativa. Assim, esse binômio direciona a aprendizagem da criança na proporção em que é compreendido nas instituições. De modo que, se as instituições e os/as professores/as percebem essas ações separadamente, isso pode comprometer o desenvolvimento da criança como sujeito participativo. No entanto, se tais ações são interpretadas e praticadas em conjunto, realça-se a concepção de criança como protagonista, uma vez que se permite ensinar e aprender de forma interativa, prazerosa e respeitando, evidentemente, o tempo e o espaço da criança.

Diante dessa reflexão em torno da criança e sua aprendizagem, considerando o educar e cuidar como fundantes nesse processo, assim sendo, vamos agora nos deter na compreensão do cuidar e educar. Neste viés, Guimarães (2009) define o cuidado como atitude ética de escuta e consideração dos sentidos produzidos com e pelas crianças. Focalizamos o cuidado como movimento do adulto de estar atento a si e ao outro, dando respostas congruentes às ações das crianças, responsabilizando-se por elas. Já a educação, a autora discute atrelada à cultura, de modo que se trata de pensar em como acompanhar as crianças em suas descobertas do mundo, ampliando os sentidos que elas constituem nesses contatos, olhando criticamente a realidade e trazendo novas referências. Por um lado, há uma cultura mais ampla na qual a criança ingressa,

Ao mesmo tempo, há uma cultura constituída entre os pares, entre as crianças, rotinas e rituais, modos de construir relações que recriam e ressignificam a cultura “dos adultos”, especialmente nas brincadeiras que elaboram. O desafio para as práticas pedagógicas é acompanhar as crianças no contato com a cultura legitimada, de modo crítico e criador e, ao mesmo tempo, dar visibilidade e legitimidade à cultura que elas produzem entre si (Guimarães, 2009, p. 33).

De acordo com a autora supracitada, fica evidente que, para construir o cuidar e o educar nas instituições, se faz necessário compreender que a criança é o centro de todo o processo e,

para tanto, precisa ser vista e escutada. Do mesmo modo, seus traços culturais, como o modo de brincar, de se expressar e de construir conhecimento, devem fazer parte de sua rotina. Ao mesmo tempo, é preciso ter clareza, por parte das professoras, do que elas levam para as crianças, como: quais brincadeiras são vivenciadas na creche? Que tipo de jogo e brinquedo é direcionado às crianças? Quais literaturas são lidas nas instituições? Esse processo de planejar o espaço, a rotina e o material didático-pedagógico para a criança vivenciar demonstra o quanto a professora e a escola percebem e concretizam o educar e cuidar nas vivências com as crianças.

Esse modo de pensar o cuidado e a educação, ora postulado por Guimarães (2018), mostra que ele atravessa duas dimensões: a primeira se configura com o regimento interno das instituições e a prática docente; já a segunda se comunica com a subjetividade da professora, ao compreender as integridades das ações e concebê-las na prática.

Nesse cenário, evidenciamos o extrato das professoras ao abordar o educar e o cuidar, mostrando sua integridade, a saber:

Alice: Eu vejo como... a todo momento um **desafio**, entendeu? Porque o cuidar... tanto o **cuidar** quanto o **educar**... eles são parceiros, eles **caminham juntos** (Grupo focal de agosto, 2024, grifos nossos).

Eloísa: No dia a dia, é como a colega disse, é um **desafio**, mas é porque é tudo tão junto, a gente **cuida e educa** (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

Raquel: Elas **caminham juntas. Cuidado e educação**, elas **caminham juntas** (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

O relato das professoras pode indicar duas perspectivas: a primeira, quando relatam ser um desafio educar e cuidar, pode evidenciar a tensão que sentem, talvez por terem dificuldade em extrair a essência do que seja educar e cuidar de crianças nas creches. Por outro lado, a segunda perspectiva pode indicar que, em suas práticas, a educação e o cuidado estão simultaneamente contemplados, ao dizerem que “o educar e cuidar caminham juntos”. Como já vimos no capítulo anterior, a educação e o cuidado são ações complexas, que exigem compreensão mais detalhada para que ambas sejam vivenciadas com as crianças na mesma proporção, sem priorizar uma em detrimento da outra. Talvez esse seja o desafio mencionado pelas professoras: entender as particularidades de cada ação e contemplá-las na mesma medida.

A esse respeito, endossamos a discussão com os pressupostos de Guimarães (2018), que afirma que o desafio é compreender que são ações do campo da educação tanto aquelas que envolvem a atenção ao corpo (banho, sono, alimentação) quanto as que focalizam a motricidade, a inteligência, a afetividade. Os desafios encontrados atualmente na compreensão

do cuidar e educar devem-se também ao contexto histórico e social do seu surgimento. Como afirma Tiriba (2018) ao afirmar que:

meu pressuposto é o de que as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente (Tiriba, 2018, p. 02).

Como afirma a autora, a sociedade foi marcada por longo período em que se separava o conhecimento do cuidado, como se um não exercesse influência sobre o outro. Assim como eram separadas e selecionadas as pessoas que recebiam o conhecimento e instrução. Essa forma de pensar e conceber a educação, desconsiderando ou menosprezando o cuidado, influenciou – e ainda influencia – de forma direta as instituições de educação infantil. Tiriba (2018) acrescenta que ainda estão presentes, nos espaços de formação de professores que trabalham com a criança pequena, polêmicas em torno de suas atribuições, de modo que as professoras entendem que devem educar (mente) e as auxiliares se encarregam de cuidar (do corpo). Essa forma de pensar resulta na separação entre o cuidar e o educar.

Dialogando com esse contexto, Montenegro (2005) afirma que essa divisão surge na história entre a assistência e a educação, marcando grande parte da trajetória da educação infantil no Brasil, principalmente nas creches, e constituindo uma das origens da separação entre cuidado e educação observada atualmente em creches e pré-escolas. Com base na autora, podemos dizer que a creche foi concebida, durante longos anos, como um espaço de cuidado e assistência, desvinculando a educação desse processo, a qual ficaria a cargo das turmas maiores (pré-escola).

Montenegro (2005) ainda ressalta que essa separação interferia na qualificação e remuneração das professoras da creche. Estas recebiam remuneração inferior à das professoras da pré-escola, com a justificativa de que a elas só era demandado o cuidado. São interpretações contraditórias, pois cuidar e educar são materializados nas ações diárias e, às vezes, são realizadas de forma inconsciente, mecânica, sem refletir que, quando as crianças são levadas para o banho, estão simultaneamente construindo aprendizagem por meio da mediação da professora. Contradizendo essa perspectiva, a professora Raquel entende que:

Raquel: As duas coisas estão **interligadas: o educar e o cuidar**. A gente está sempre fazendo as **duas coisas ao mesmo tempo**, a **todo momento**. Tipo assim, quando a gente vai levar ao banheiro, a gente os leva ao banheiro, a gente vai explicando, vai orientando, perguntando se já sabe usar, já consegue sentar-se no vaso, entendeu? **Sempre está interligado uma coisa à outra** (Grupo focal, agosto de 2024, grifos nossos).

O excerto da professora Raquel dá evidências de uma compreensão do que se propõe a ser o educar e cuidar com os bebês e crianças pequenas, mas também seu relato pode indicar uma construção ética do cuidado, de modo a construir relações de confiança, de se mostrar à disposição da criança, de se permitir uma relação de reciprocidade, como descrevem Gonzalez-Mena e Eyer (2014), de modo a pensar e respeitar a necessidade do outro.

Nessa perspectiva, Campos (2008) acrescenta que as crianças em idade de creche requerem outro tipo de atendimento, que não se encaixa nas aulas centradas na condução do adulto:

Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (Campos, 2008, p. 8).

Posto isto, caminhamos para uma compreensão de que, na instituição creche, é o ambiente onde se materializa, ou deveria se materializar, a integralidade do cuidar e educar. Assim como afirma a autora supracitada, a rotina na creche ocorre de maneira informal, porém permeada de rigor no planejamento das atividades, material e espaço. Acerca dessa compreensão, destacamos o fragmento da professora ao mencionar o trabalho que vem desenvolvendo com as crianças, a saber:

Maria José: Olha, eu estou ultimamente trabalhando com caixas, eles estão assim adorando, levam as caixas e eles ficam dentro, fora, depois eles rasgam as caixas, foi um sucesso, sabe? E eles mesmo foram criando as brincadeiras, teve um que descobriu, fez um boi. Pegou a caixa, abriu, a caixa abriu e ele ficou dentro, pegou e saiu a coisa mais linda. Então assim, não é muito difícil não, trabalhar... assim, eu não acho não, brincadeira pra bebês não, tá entendendo? Eu trabalho muito com, é com... eu... você sabe como é, eu trabalho muito com sucata, dali ele vai criando. Eu pego uma roda, pneus - pneuzinho mesmo - lá, está a coisa mais linda, tudo colorido, eles já estão jogando, já estão girando, eles estão descobrindo os objetos que giram. Essa semana, nesse mês, a gente estava percebendo que eles estão observando, eu estou levando muitos brinquedos que giram, as garrafas e eles estão descobrindo, eles estão adorando (Grupo focal, agosto de 2024).

O trecho da fala da professora mostra uma aposta pedagógica nos momentos que permitem que a criança interaja com o novo, aguçando sua imaginação. É neste pensamento que se discute o sentido informal da rotina da creche, de modo que o informal é abordado no sentido de que, na creche, a rotina não deve ser engessada, enquadrando as crianças de acordo

com o pensamento do adulto, e sim um espaço de interação e construção do conhecimento de maneira lúdica, prazerosa e respeitosa, tendo a criança como o centro do processo, lhe dando espaço para que possa expressar seus desejos e anseios. Campos (2008) ainda complementa que:

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos motivos. Primeiro, a forma tradicional de contabilizar a carga horária de trabalho com as crianças baseia-se em aulas e em instituições que funcionam em meio período diário. Segundo os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram sobre sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de 'ensino'. Terceiro, os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos (Campos, 2008, p. 9).

Por conseguinte, apontamos que a prática docente na creche requer, para além da formação e qualificação, uma concepção assertiva do que deve ser desenvolvido na instituição com as crianças. Entender as necessidades de cada criança é essencial no desenvolvimento de suas potencialidades. O que nos leva à compreensão de que o trabalho do professor de creche deve estar em sintonia com o cuidar e educar, assim como afirma Campos (2008), de que o modelo tradicional de professor não contempla as especificidades da creche.

Esse modelo tradicional de professor descrito pela autora faz menção ao relato da professora ao descrever a seleção do material que é usado com as crianças:

Raquel: Quando eles estão usando lápis, o lápis de pintar, aqueles de madeira, a gente tem muito cuidado para que eles não... Assim, não fure o coleguinha, né? Essas coisas assim também. A gente usa muito o giz de cera. A gente acha melhor usar o giz de cera, mas sempre prestando atenção, porque tem umas crianças que gostam de colocar na boca, querem comer o giz. Aí a gente fica sempre prestando atenção. Mas é o mais seguro, é o giz de cera (Grupo focal, agosto de 2024).

É perceptível a tensão da professora ao falar sobre o lápis de pintura que faz uso com as crianças. A fala da professora aponta para duas concepções: a primeira refere-se ao modelo tradicional que objetiva escolarizar precocemente as crianças, e o segundo aborda o cuidado como segurança. De modo que a professora expressa sua tensão quando oferece esse material às crianças.

Divergindo dessa compreensão, a professora Maria José diz que:

Maria José: Eu não me preocupo muito com lápis, não, assim, agora não, nessa faixa etária não. A não ser um lápis grosso assim, não dou muito não, prefiro mais esse

material deles pegar, pegar mesmo, tá entendendo? Rasgar, colar, ele já faz a colagem dele do jeito que eles querem, a pintura, a gente usa esse material. A gente tem que ter respeito também pelas crianças (Grupo focal, agosto de 2024).

Gonzalez-Mena e Eyer (2014), ao abordarem as ações respeitadas com as crianças, afirmam que o relacionamento é uma expressão-chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças. Nesse sentido, as autoras reiteram que relações entre cuidadores e crianças muito pequenas não acontecem fortuitamente. Elas se desenvolvem a partir de uma sequência de interações. Portanto, interação, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre a outra, é também uma expressão-chave. No entanto, as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação; elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitadas, positivamente reativas e recíprocas.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) definem como interações respeitadas aquelas que dialogam com as crianças antes de serem realizadas. É entender que a criança é sujeito de direito e deve ser consultada e escutada em todas as ações. O positivamente reativo significa que o adulto/cuidador/professor preste atenção no que a criança inicia a fazer e responda a isso. Já reciprocidade diz respeito a toda uma cadeia de reações, que vão e voltam, entre o cuidador e o bebê. Neste sentido, o cuidado se ancora nas interações do adulto com a criança. Na perspectiva da creche, este conceito de cuidado entrelaçado com a educação permeia a rotina, a qual o bebê e a criança pequena vivenciam de modo que,

relações podem se desenvolver a partir de qualquer tipo de interação, mas especialmente durante aquelas que ocorrem enquanto os adultos estão dando conta das atividades essenciais da vida diária, às vezes chamadas rotinas de cuidados. Pense em como a hora de troca de fraldas é um momento em que cuidadores e crianças estão frente a frente, no “um a um”. Se contar todas as trocas de fraldas da vida de uma criança, provavelmente você chegará a um número entre quatro e cinco mil. Imagine nas oportunidades que seriam perdidas se os adultos focassem apenas na atividade, considerando-a apenas uma tarefa a ser cumprida, e não se importar sem interagir com a criança. E isso acontece muito, porque uma prática de troca de fraldas como envolve distrair a criança de alguma forma - com frequência com brinquedo ou algo interessante que ela possa ficar olhando. Então o cuidador foca apenas na tarefa, manipulando o corpo da criança com pressa, querendo que aquilo acabe logo. Isso é o oposto do que defendemos (Gonzalez-Mena e Eyer, 2014, p. 5).

Nesta premissa, podemos dizer que as interações nas creches são essenciais na prática de cuidar e educar, porém as atividades diárias devem ser realizadas com a criança e não para a criança. De modo que, em um momento de troca de fraldas, não deve ser uma ação mecanizada, apressada, mas de conversa com a criança sobre o seu corpo. É um momento de criar laços de confiança e oportunizar a criança a se expressar. Assim, toda atividade direcionada aos bebês e crianças na creche são oportunidades de cuidado e educação. Ainda,

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) afirmam que não é possível passar certo número de horas todo dia cuidando de crianças sem educá-las. Portanto, a educação se constitui a partir das relações e interações de cuidado. Nessa premissa, ressaltamos a fala da professora sobre a integralidade do educar e cuidar na interação no dia a dia da creche:

Alice: Quando uma criança está... um coleguinha vai, empurra o coleguinha, a gente diz: “isso não pode, você tá sendo... isso não pode fazer com o coleguinha, não pode empurrar, peça desculpa”. Ou então, quando estão: “ah, ela não quer ser mais minha amiga, tia”. Aí lá vai a gente ter que mediar isso, conversar. Tanto a gente está educando, como a gente está cuidando. Tanto no lado emocional das crianças, como nas atividades, tudo é uma coisa tão junta. E até mesmo assim, também, no momento do lanche, da comida, porque a todo momento a gente está cuidando e educando, na forma deles aprender a comer, para eles comerem devagar, para eles não derramarem a comida, a forma deles pegarem na colher, de levar até a boca... (Grupo focal, agosto de 2024).

Mais uma vez, as professoras mostram que buscam uma percepção integrada de cuidado e de educação. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) defendem que, para educar crianças, é muito mais do que apenas tomar conta delas. É, sobretudo, respeitá-las e compreender que são sujeitos de direitos, sendo constituídos na interação com os atores e espaços de convívio. Ainda, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) afirmam que a educação de bebês e crianças significa que adultos cuidadosos, respeitosos e que assumem posturas consistentes atendem às necessidades das crianças, adaptando-as às suas habilidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que apoiam as crianças em suas explorações, descobertas, construções de relações e resoluções de problemas.

Portanto, as atividades realizadas no dia a dia na creche, como a alimentação, o uso do banheiro e a resolução de problemas, para Gonzalez-Mena e Eyer (2014), devem dispor de um currículo que as contemple como atividades essenciais para o desenvolvimento das crianças nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao momento final da pesquisa, retomamos a pergunta central: qual é a concepção de educação e cuidado que está sendo construída pelos/as professores/as que trabalham nas creches públicas da microrregião do Agreste da Paraíba? A partir da aplicação do questionário, instrumento que se revelou positivo nesta pesquisa, mediante seu potencial em contemplar maior número de professoras, bem como da realização do grupo focal, foi possível compreender que as professoras entendem educação e cuidado separadamente. Na sua materialização ao construir a prática pedagógica, os resultados indicaram ainda uma integralidade dessas ações nas concepções das docentes.

Desse modo, os dois instrumentos utilizados na pesquisa contribuíram, cada um à sua maneira, para responder ao problema de pesquisa. Os questionários trouxeram resultados sobre o perfil das professoras da microrregião do Agreste da Paraíba e, também, as primeiras aproximações da concepção de educação e cuidado – concepções que foram detalhadas no grupo focal. Assim, o grupo focal pôde aproximar a pesquisadora dos sujeitos da pesquisa, o que favoreceu para que as professoras pudessem dialogar abertamente sobre suas concepções de educação e cuidado.

Assim, a concepção de educação apareceu na fala das professoras sob duas óticas: a primeira pode indicar uma concepção de educação centrada na criança, projetando-a como ser social, uma vez que, na concepção das professoras, aparecem a socialização e a construção da autonomia como condições para o desenvolvimento da criança. Percebe-se, na fala das docentes, a preocupação em proporcionar um ambiente atrativo e seguro, que favoreça a aprendizagem das crianças por intermédio de atividades planejadas, levando em consideração as necessidades delas.

Em contrapartida, a segunda concepção dá indícios de um modelo tradicional de educação, ao ver a criança como um “vir a ser”, inserindo-a em um contexto educacional de reprodução e preparação para a vida adulta. A esse respeito, os resultados podem indicar uma tendência das professoras a escolarizar as crianças nas creches. Os resultados podem revelar a percepção de que as professoras devem preparar as crianças para os próximos anos escolares, o que pode delinear atividades mecânicas, repetitivas e com fragilidade de manipulação e reflexão. Essa é uma recorrência histórica na educação infantil, que luta para que as crianças sejam educadas sem perder a essência de ser criança: na brincadeira, na exploração do mundo, no acesso aos bens culturais, desenvolvendo-se em todas as suas potencialidades.

Sobre a concepção de cuidado, esta é percebida em uma perspectiva ética e como

construção de vínculos. Os resultados podem indicar que o cuidado tem, para as professoras, um sentido ético, em respeitar o tempo e o espaço das crianças; a ética de dialogar com as crianças, informando o que se vai fazer com elas em determinado momento; respeitando a criança como sujeito de direito. O cuidado como construção de vínculos aparece na ótica da manutenção da confiança na relação entre criança e adultos. Essa compreensão emerge na concepção das professoras como ponto-chave para a construção da aprendizagem da criança. Os resultados direcionam para uma relação recíproca no cuidado, sendo talvez fundante de uma relação mais próxima e horizontal com a criança.

Podemos afirmar que, provavelmente, para as professoras, se a criança confia no adulto, isso facilita o desenvolvimento da sua autonomia. De modo que, nas atividades laborais como ir ao banheiro, trocar fraldas, se alimentar, engatinhar e escolher os brinquedos, as crianças estão construindo situações de educação e cuidado. Assim, o cuidado é percebido como uma ação de entrega, de conhecer e respeitar o outro. A esse respeito, os resultados podem expressar que, para cuidar, é necessário entender que cada criança tem necessidades diferentes e, assim, necessita também de um tempo e mediação distintos.

No que se refere ao educar e cuidar, os resultados podem evidenciar uma compreensão integrada das ações. Quando indagados sobre a percepção de educar e cuidar, os depoimentos das professoras podem demonstrar um entendimento da complexidade das ações e o reconhecimento de que as atividades programadas para as crianças podem equilibrar, de forma igualitária, as ações de educar e cuidar. São ações complementares. Os resultados indicam que as professoras compreendem que, em uma troca de fraldas ou durante uma refeição, as crianças estão expostas a situações de cuidado, sendo respeitadas e interagindo com os adultos. Além disso, elas estão tendo a compreensão do cuidar do corpo e a construção de hábitos alimentares saudáveis.

De modo geral, esta pesquisa contribuiu para conhecer as concepções de educação e cuidado das professoras da microrregião do Agreste da Paraíba, como também mostra-se como um avanço frente a outras pesquisas, por apresentarmos concepções de professoras que pensam a educação como fonte de socialização da criança e, principalmente, por conceberem a integralidade do educar e cuidar de crianças nas creches públicas.

Por fim, compreendemos que as reflexões em torno do educar e cuidar não se findam aqui, mas necessitam de novos estudos. Assim, sugerimos que as próximas pesquisas investiguem as práticas de educação e cuidado nas creches públicas. Se faz necessários que as próximas pesquisas busquem identificar as fontes em as professoras se inspiram no desenvolvimento das ações de educar e cuidar.

Ressalta-se, igualmente, a relevância de fomentar investigações entorno da ausência de bebês nas instituições educacionais. Considerando que tais instituições são planejadas e estruturadas para atender de forma adequada às demandas dessa faixa etária, surge o questionamento sobre os motivos que levam à ausência desses sujeitos nesses espaços coletivos. Nesse sentido, recomendamos estudos que explorem as dinâmicas de interação entre família e creche, visando compreender as percepções familiares sobre essas instituições, levando em conta tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades. Tais investigações têm o potencial de fornecer contribuições significativas à ampliação das perspectivas sobre a educação e o cuidado de crianças em ambientes coletivos voltados ao desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERGER, Peter. Socialização: como ser um membro da sociedade. *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à sociologia**. São Paulo: LTC, 1977.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BUJES, Maria Isabel. Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.
- CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fulvia. Profissionais de creche. *In*: **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. 3. ed. Campinas: CEDES/Papirus. 1991. p. 39-66. (Cadernos CEDES 9).
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Alboni Marisa; DE OLIVEIRA, Denise A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2016.

CRESSWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DUBET, François; MARTUCCELLI, D. A l'école. **Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Éditions Seuil, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Carlos/Porto Alegre - janeiro de 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. Triangulation Revisited: Strategy of Validation or Alternative? **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 22, n. 2, 175-197, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996.

GANDINI, Leila. History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. [Entrevista cedida a David Hawkins]. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George (ed.). **The hundred languages of children: Advanced reflections**. 2. ed. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation, 1997. p. 49-99,

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernardete. Estudo qualitativo em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GONZALEZ-MENA, Janete; EVER, Dianne W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas**. Tradução de Gabriela Wondracek Link. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche: o cuidado como ética: caminho para o diálogo com bebês *In*: KRAMER Sonia (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

GUITARRARA, Paloma. “**Agreste**”. 2024. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/agreste.htm>. Acesso em 06 de maio de 2024.

HIRATA, Helena. **O cuidado**: teorias e práticas. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Boitempo, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro; **IBGE**, 2024.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. *In*: BASÍLIO, Luís C., KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas e Curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. *In*: Educação e Sociedade, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA. Admilson Marinho. Feminização do Trabalho Docente. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., **Anais...** Florianópolis, 2015.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo; BROSTOLIN, Marta Regina. Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a educação infantil. *In*: CARVALHO et al. **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s). Campo Grande: Ed. UFMS, 2022.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George (ed.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

MARQUES. Amanda Cristina Teagno L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. **Educação**; Santa Maria; v. 42, n. 1, p. 149-162, jan./abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo**: teoria, estratégias e técnicas. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLLO-BOUVIER. Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p.77- 101, 1º sem./2005.

NERY, Ana Paula dos Santos. **A docência com bebês em instituições públicas municipais de Campina Grande**: as concepções das professoras. 2023. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

NODDINGS, Nel. **O cuidado uma abordagem feminina à ética e a educação moral**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

PARO, Vitor Henrique Gestão. **Política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? *In*: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999. p. 57-72.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Inácio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Mayra Silva. O caminhar da feminização do magistério no Brasil: notas sobre mulheres professoras. **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 591-607, 2024.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES: PROJETO TEMPO’, 1., NEIM/UFBA, Salvador, Bahia, 5-10 de junho de 2006. **Anais...** 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

Site: <http://lagoaseca.pb.gov.br/portal/> Acesso em 2024.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Com a palavra o professor**: suas representações sociais da saúde do educador. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2002.

SOUZA, João Valdir de. Licenciaturas na UFMG. **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 105. maio/jun. 2012.

SPINK, Kevin Peter. **Ética na pesquisa científica**, v. 11, n. 1 jan./jun. 2012.

SZANTO-FEDER, Agnes; TARDOS, Anna. O que é autonomia na primeira infância. *In*: FALK, Judit. (org.). **Educar os três primeiros anos**: A experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. **Infancia**, n. 11, 1992.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Trabalho Apresentado, GT 07 Reunião Anual da ANPED, **Anais...** 2018.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva, Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Triviños. --São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: um a construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Livia Fraga. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023. 160p. (Coleção Educação na Universidade).

VIEIRA, Livia Maria F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo. Belo Horizonte, 1987.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Prezado/a Professor/a!

Este questionário faz parte da minha pesquisa de Mestrado intitulada **Educação e os Cuidados das crianças de 0 a 3 anos na educação infantil: Concepções dos/as professores/as** vinculada ao programa de pós-graduação da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UAED/EFCEG). Peço a sua contribuição no sentido de responder as perguntas que se seguem, o que dará valiosa contribuição para a investigação. As respostas são confidenciais, não precisa se identificar no formulário. Desde já agradeço a sua colaboração. Evania Borges, pesquisadora.

QUESTIONÁRIO

I. Estimo conhecer um pouco sobre você:

1. Nome da instituição de Educação Infantil em que você trabalha:

2. A sua idade é:

- Menor de 25 anos
 De 25 a 29 anos
 De 30 a 39 anos
 De 40 a 50 anos
 Mais de 50 anos

3. Gênero

- Feminino
 Masculino
 Outros

4. Estado civil

- Solteiro (A)
 Casado (A)
 Divorciado (A)
 União estável
 Outro. Especificar _____

5. Tem filhos

- Não
 Sim. Quantos _____

6. Quantos filhos? Faixa etária?

- 1 Filho _____ Anos
 2 Filhos _____ Anos
 3 Filhos _____ Anos
 4 Filhos _____ Anos
 Demais filhos _____ Anos

II. ALMEJO CONHECER SOBRE SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:

7. Sua escolaridade é: Pode marcar mais uma opção.

- Ensino médio completo.
- Magistério na modalidade normal (Escola Normal).
- Magistério Educação Infantil – Universidade Pública.
- Magistério Educação Infantil – Faculdade Particular.
- Magistério dos Anos Iniciais – Universidade Pública.
- Magistério dos Anos Iniciais – Faculdade Particular.
- Licenciatura em Pedagogia – Universidade Pública.
- Licenciatura em Pedagogia – Faculdade Particular.
- Licenciatura em outra área. Qual? _____.

8. Qual a sua formação acadêmica?

- Especialista. Especificar a área _____.
- Mestre. Especificar a área _____.
- Doutor (a). Especificar a área _____.
- Outro. Especificar _____.

9. Em que ano você começou a trabalhar na educação?

10. Você participou ou participa de alguma formação continuada? Qual?

11. Qual o seu vínculo no Serviço Público Municipal atualmente?

- Efetivo
- Contrato

12. Há quanto tempo você trabalha na etapa creche?

- Menos de 1 Ano.
- Entre 1 e 5 Anos.
- Entre 5 e 10 Anos.
- Entre 10 e 20 Anos.
- Mais de 20 Anos.

13. Qual a faixa etária que você trabalha nesta instituição?

- Entre 4 e 6 Meses.
- Entre 6 e 12 Meses.
- Entre 1 e 2 Anos.
- Entre 2 e 3 Anos.

14. Há quanto tempo você trabalha com crianças de 0 a 3 anos nesta instituição?

- Menos de 6 meses.
 Entre 6 meses e 1 ano.
 Entre 1 e 5 anos.
 Entre 5 e 10 anos.
 Mais de 10 anos.

15. O que você considera mais importante que as crianças aprendam na sua turma? Por quê?

16. Quais as principais atividades que você realiza em seu trabalho com as crianças da sua turma? Por quê?

17. Fazendo uma autoavaliação do seu trabalho, sua prática pedagógica atende as expectativas de quando você iniciou?

- Sim, completamente.
 Sim, mas só o mínimo.
 Sim, mas não totalmente.
 Não.

Por quê? Complemente sua resposta.

III. VAMOS FALAR SOBRE CRIANÇA, EDUCAÇÃO E CUIDADO:

18. Na sua opinião, o que é considerado uma boa prática pedagógica com as crianças da idade em que você trabalha? Por quê?

Justifique a sua resposta.

19. Como você percebe as crianças da sua turma?

- Ser em constante desenvolvimento
 Sujeito criativo que interage com o meio
 Sujeito que precisa majoritariamente de cuidados
 Um ser que precisa ao mesmo ser educado e cuidado

Complemente sua resposta com a informação que achar necessária.

20. Em que você se baseia para o planejamento do seu trabalho com as crianças de sua turma? Pode marcar mais de uma opção.

- Observação da prática pedagógica das colegas
- A sua formação acadêmica
- A experiência e prática profissional
- Formação continuada
- Livros e revistas
- Escolhas pessoais com base nas especificidades das crianças
- Boa relação organizacional com as colegas de trabalho
- Organização articulada com a coordenação pedagógica e administrativa da instituição
- Critérios pedagógicos claros e precisos

21. Na sua opinião, o que uma boa educadora de creche, deve saber fazer? Escolha quatro alternativas e coloque-as em ordem de importância, atribuindo 1 a mais importante, 2 a segunda mais importante, e assim segue a ordem de importância até 4).

- Um bom planejamento de atividades
- Conhecer sobre o desenvolvimento da criança
- Oportunizar as crianças experiências ricas e diversificadas
- Manter boa relação com os responsáveis pelas crianças
- Estar disponível para trocar ideias com os colegas de trabalho
- Criar vínculo afetivo com as crianças
- Proporcionar a socialização em grupo com as crianças
- Dialogar com as famílias a respeito das escolhas educativas efetuadas
- Saber controlar as próprias reações
- Estar disponível para as necessidades das crianças

22. Gostaríamos de conhecer o seu ponto de visto sobre as crianças que frequentam a creche. Exprima o seu grau de concordância ou discordância quanto às afirmativas abaixo:

Crianças que frequentam a creche	Concorda muito (1)	Concorda suficiente mente (2)	Concorda pouco (3)	Discorda totalmente (4)
São oportunizadas a construir maior interação com crianças da mesma idade				
Ficam mais desobedientes e agressivas				
Constroem relacionamentos afetivos				
Desenvolvem sua autonomia e criatividade				
Tem sua personalidade moldada para se enquadrar as regras e rotina da creche				
Passam pouco tempo com os pais				
As ações de cuidado são mais significativas e precisas				
Aprendem a cuidar e si mesmo e do grupo como todo				
São mais estimuladas intelectualmente				
Tem a disposição espaços adequados para desenvolver as ações de educação e cuidado				

23. Trabalhando com crianças pequenas, pode acontecer que a educadora se apegue de forma especial a algumas crianças. Na sua opinião, como você avalia esta situação? (Escolha uma entre as seguintes afirmações).

- É algo inevitável
- Não há problemas, desde que não descuide das outras crianças
- Não deveria acontecer

27. Na sua opinião, quais são os aspectos que mais exerce influência no funcionamento adequado da creche? Marque as alternativas em ordem de importância, atribuindo 1 a mais importante, 2 a segunda mais importante, e assim segue a ordem de importância até 5).

- Relação com os demais funcionários da instituição
- Espaço, brinquedos, jogos e materiais pedagógicos
- Harmonia no ambiente de trabalho
- Bom relacionamento com as famílias
- Apoio da administração

28. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades que você encontra para desenvolver a educação e o cuidado com as crianças na instituição em que você trabalha?

- Lacunas na formação docente
- As formações continuadas não contemplam a temática
- Falta de apoio da direção e coordenação pedagógica
- Ausência de ajuda e apoio dos responsáveis pelas crianças

29. O que mais lhe agrada no seu trabalho com as crianças?

30. O que você mudaria no seu trabalho com as crianças? Por quê?

Agradeço sua atenção!
A pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



Educação e os cuidados das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil: concepções de professoras

PROBLEMA DA PESQUISA

Qual a concepção de educação e cuidado que estão sendo construídos pelas professoras que trabalham nas creches públicas em uma microrregião do Agreste da Paraíba?

OBJETIVO GERAL

Analisar a concepção de professoras acerca da educação e do cuidado nas creches públicas da Microrregião do Agreste da Paraíba.

SUJEITOS DA PESQUISA

Professoras de cinco creches pertencente a cinco municípios do Agreste Paraibano.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

PRIMEIRA PARTE: A MATERIALIDADE

1. Como está estruturada materialmente a sala? Como a professora organiza o espaço? Como as crianças usam o espaço? **Fotografar/ Filmar a partir da segunda visita (como esse espaço é organizado e usado?)**
2. Como está planejada a sala de referência? Quais são os móveis que estão presentes na sala e como são usados?
3. Quais são os móveis que são destinados para professores e os que são destinados para as crianças? Como e em que momento são usados?

SEGUNDA PARTE: MATERIAIS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS

4. A sala de referência tem jogos? Quais e como são utilizados?
5. Há brinquedos na sala? Quais? Em que momentos são usados?

6. Existem livros literários na sala de referência? Quantos e quais são os livros?
Como e em que momento os livros literários são usados pelo professor/a e quando é manuseado pelas crianças?

TERCEIRA PARTE: AS RELAÇÕES SOCIAIS

7. Como as crianças vivencia o ambiente da creche?

Observar:

- Como as crianças interagem no espaço creche?
- De que modo as crianças se relacionam com os materiais presentes na instituição?
- Qual frequência em que as crianças saem da sala de referência para explorar outros espaços na instituição?
- Como acontece a relação entre as crianças?
- Relação criança-professor/a

QUARTA PARTE: AS RELAÇÕES DE EDUCAR E CUIDAR NA CRECHE

8. Como é realizada a acolhida das crianças na sala de referência?
9. Quais são as atividades desenvolvidas com as crianças? Como essas atividades estão organizadas?
10. Como acontece banho das crianças?
11. Como é organizado o momento de trocas das crianças que usam fraldas?
12. Como é a dinâmica da alimentação das crianças? (observar: o espaço e o horário da alimentação e a dinâmica para servir as crianças: as crianças colocam a própria comida?)
13. Quais os momentos em que a professora tem maior contato com as crianças?

“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

Leonardo Boff

APÊNDICE C – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM
EDUCAÇÃO



Educação e cuidados das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil: concepções de professoras

A pergunta norteadora da pesquisa: qual a concepção de educação e cuidado que está sendo construída pelas docentes que trabalham nas creches públicas em uma microrregião do Agreste da Paraíba?

Roteiro de grupo focal

Sessão 1: CUIDADO

- Qual a compreensão que vocês têm sobre o cuidado na creche? Quais são as atividades de cuidado que vocês mais executam no trabalho com as crianças?
- Das atividades que você executa com as crianças, quais são as mais importantes? Por que?
- Existe uma atividade de cuidado que você executa com as crianças, que mais agrada você? Qual? Por que?
- E as que mais te desagradam? Por que?
- Você concorda com a ideia de fazer parte da sua prática pedagógica? Por que?
- O que você mudaria no seu trabalho nas ações de cuidado? Por que?
-

Sessão 2: EDUCAÇÃO

- O que você considera educação? Por que?
- No seu dia a dia com as crianças, que ações você faz que são educativas? Por que?
- As crianças com as quais você trabalha, necessitam de educação em que sentido? Por que?
- Você vê diferença entre a educação escolar e da família? Qual? Por que?
- Das ações de educação que você executa com as crianças, qual você mais gosta?

Sessão 3: EDUCAR E CUIDAR

Vocês estão de acordo com a ideia de educar e cuidar de forma integrada? É possível? Por que?

APÊNDICE D – TCLE



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTUDO: Educação e os cuidados das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil:
concepções de professores**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na, portador da Cédula de identidade, RG, e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em ____ / ____ /____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**Educação e os cuidados das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil: concepções de professores**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) A pesquisa possui os seguintes objetivos:

Objetivo geral

1. Analisar a concepção de educação e cuidado que norteia a prática pedagógica de professores que trabalham na modalidade creche na Microrregião do Agreste da Paraíba.

Objetivos específicos:

- Identificar a concepção de educação e cuidado dos professores com as crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches públicas de uma Microrregião do Agreste da Paraíba;
- Verificar os fundamentos das ações de educar e cuidar de professores de crianças;



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



- Compreender os modos de exercer a prática educativa dos professores de crianças de 0 a 3 anos de idade;
 - Desvelar possíveis tensões e desafios que permeiam a prática docente em relação a educação e o cuidado nas creches que serão pesquisadas.
- II) a pesquisa se justifica pelo interesse e inquietação em compreender qual a concepção de educação e cuidado que está sendo direcionada aos bebês e às crianças bem pequenas nas creches públicas da microrregião do Agreste da Paraíba, partindo da concepção de que a educação e o cuidado são indissociáveis, uma ação é reflexo da outra, o que possibilita que a criança se desenvolva de forma integral em todos os seus aspectos. A temática abordada surge em um contexto teórico de estudo tendo como base a sociologia da infância que percebe a criança como construtora de cultura, como também entrelaça com minha prática docente; enquanto professora da educação infantil, percebo que as crianças se constroem como sujeitos ativos partindo da interação e do que é proporcionado a elas, o que me faz refletir sobre a educação e o cuidado que está sendo direcionado às crianças, de modo que assegure seu desenvolvimento integral. Trata-se de uma abordagem quali-quantitativa (qualitativa e quantitativa), uma vez que envolve características objetiva no que refere ao espaço denominado creche, como também características subjetivas envolvendo os profissionais da pesquisa, os quais estão diretamente vinculados com as creches que serão o campo empírico da pesquisa, os instrumentos para coleta de dados serão o questionário com questões abertas e fechadas e a entrevista do tipo narrativa.
- III) Que tem os possíveis riscos e/ou desconforto: Exposição da imagem; Imposição na realização da coleta de dados como a entrevista e aplicação de questionários; Constrangimento ao participante da entrevista; Divulgação dos dados da pesquisa. Esta pesquisa objetiva contribuir com a etapa da educação infantil, principalmente com os professores que trabalham nas turmas de 0 a 3 anos de idade, que participarem da pesquisa. A pesquisa apresenta como benefícios: participação de eventos voltados para a educação infantil promovido pela universidade, ingresso em cursos de formação docente, acesso a todo material da pesquisa, como também a acervos de livros, artigos e revistas que ofereçam suporte para a prática docente e fazer parceria com a



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



pesquisadora na apresentação da pesquisa em eventos. Dessa forma, o retorno dos resultados obtidos pela pesquisa contribuirá com prática docente dos professores, redimensionando a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade.

- IV) Acompanharemos os participantes da pesquisa no período de quatro meses;
V) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização;
VI) Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto para fins de divulgação científica;
VII) Autorizo o uso de áudios .

() Sim () Não

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VIII) O participante da pesquisa receberá uma via do TCLE;
IX) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo Pesquisador responsável pela pesquisa;
X) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável;

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande- PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante: _____

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação e os cuidados de crianças de 0 a 3 anos.

Pesquisador: EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74362123.5.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.481.957

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador a pesquisa propõe identificar a concepção que professores tem frente a educação e os cuidados que são direcionados as crianças de 0 a 3 anos. A mesma, intenciona ser realizada em creches de uma microrregião do Agreste da Paraíba, tendo como publico alvo os professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos nas instituições denominadas creches. Como instrumentos de coleta de dados faremos uso do método misto com aplicação de questionários e realização de entrevista do tipo narrativo com um docente de cada município, como procedimento de análise dos dados que serão coletados faremos uso da triangulação de dados método que permite obter maior detalhamento dos dados obtidos.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador destaca como objetivos da pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a concepção de educação e cuidado que norteia a prática pedagógica de professores que trabalham na modalidade creche na Microrregião do Agreste da Paraíba.

Objetivo Secundário:

- Identificar a concepção de educação e cuidado dos professores com as crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches públicas de uma Microrregião do Agreste da Paraíba;
- Verificar os fundamentos das ações de educar e cuidar de professores de crianças;

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.481.957

- Compreender os modos de exercer a prática educativa dos professores de crianças de 0 a 3 anos de idade;
- Desvelar possíveis tensões e desafios que permeiam a prática docente em relação a educação e o cuidado nas creches que serão pesquisadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador elenca como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

Como critério estabelecido pelo Comitê de Ética, com pesquisa realizadas com seres humanos, apresentam-se os possíveis riscos:

- Exposição da imagem;
- Imposição na realização da coleta de dados como a entrevista e aplicação de questionários;
- Constrangimento ao participante da entrevista;
- Divulgação dos dados da pesquisa.

Para minimizar esse riscos a pesquisa usa alguns mecanismos:

- Os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, a pesquisadora usará para cada participante um pseudônimo;
- A aplicação dos questionários e a entrevista serão realizadas em local confortável e seguro;
- A pesquisadora ficará atenta para evitar desconforto com palavra e gestos no momento da entrevista;
- Todos os participantes terão acesso aos dados da pesquisa;
- Os participantes da pesquisa terão a garantia de que seus dados não serão divulgados.

Benefícios:

Esta pesquisa objetiva contribuir com a etapa da educação infantil, principalmente com os professores que trabalham nas turmas de 0 a 3 anos de idade, que participarem da pesquisa. A pesquisa apresenta como benefícios: participação de eventos voltados para a educação infantil promovido pela universidade, ingresso em cursos de formação docente, acesso a todo material da pesquisa, como também a acervos de livros, artigos e revistas que ofereçam suporte para a prática docente e fazer parceria com a pesquisadora na apresentação da pesquisa em eventos. Dessa forma, o retorno dos resultados obtidos pela pesquisa contribuirá com prática docente dos professores, redimensionando a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.481.957

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Projeto Completo
- Folha de rosto
- Termos de Anuência Institucional
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Compromisso dos Pesquisadores
- Cronograma
- Orçamento
- Instrumento de coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2210220.pdf	08/09/2023 22:20:03		Aceito
Outros	anuencia_campina_grande.pdf	08/09/2023 22:09:57	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Outros	anuencia_gado_bravo.pdf	08/09/2023 22:09:03	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Outros	anuencia_boa_vista.pdf	08/09/2023 22:08:24	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Outros	anuencia_lagoa_seca.pdf	08/09/2023 22:07:43	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Outros	anuencia_fagundes.pdf	08/09/2023 22:06:36	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	08/09/2023 22:01:20	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	08/09/2023	EVANIA BORGES	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.481.957

Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	22:00:27	SOUZA ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	08/09/2023 21:57:46	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Orçamento	Orcamento_financeiro.pdf	08/09/2023 21:55:00	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/09/2023 21:30:44	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/09/2023 20:38:10	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/09/2023 20:34:29	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/09/2023 20:33:17	EVANIA BORGES DE SOUZA ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 02 de Novembro de 2023

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br