UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Tese de Doutorado

Cuidado e Educação:
Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Pelotas, 2017

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Cuidado e Educação:
Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P643c Pilonetto, Roseli de Fátima Rech
Cuidado e educação : compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em educação infantil / Roseli de Fátima Rech Pilonetto ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2017.

258 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Formação de professores. 2. Educação infantil. 3. Cuidado e educação. 4. Estágio supervisionado. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 27/04/2017

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto – UFPEL
Doutora em Educação pela Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado – UFPEL
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF

Profa. Dr. Maria Carmem Silveira Barbosa – UFRGS
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Profa. Dr. Maiane Liana Hatschbach Ourique – UNIPAMPA, campus Jaguarão
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Dedico esta tese aos meus alunos da Educação Básica e do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão que, no contato humano, nas provocações constantes, como formadora de professores, possibilitaram-me ser a professora que sou.

Agradecimentos

Aos que, no meu desejo da experiência de doutoramento, propuseram-me vivências incríveis do encontro com o outro, em especial:

À minha filha, Amanda Rech Pilonetto, que na sua delicadeza de criança chama minha atenção para as belezas da vida: estar com ela – minha filha.

Ao meu marido, Erlei Roberto Pilonetto, pelo companheirismo, aposta e paciência nesse período de viagens, estudos, presenças e ausências.

Aos meus pais, Octávio João Rech e Itelvina de Biasi Rech, que na sua simplicidade me ensinaram a importância do estudo.

Às minhas irmãs, Rosane Aparecida Rech Santini e Rafaela Ana Rech Rodrigues, pela cumplicidade nesses anos de estudos, pelo exemplo de força e determinação, incentivo e acolhimento de minha filha Amanda devido às viagens de doutoramento.

Aos meus cunhados, Everaldo Antonio Santini e Evandro Antonio Rodrigues, pelo apoio e parceria nos encontros de nossa família.

Aos meus sobrinhos, Igor Otávio Santini, Ana Caroline Santini e Alice Rech Rodrigues, que mantêm viva a criança e a infância em mim.

Ao meu mais novo sobrinho, Arthur Ficanha Pilonetto, pela sua vinda a este mundo trazendo vida e alegria.

Aos meus sogros, Alzir Pilonetto e Sueli Pilonetto, pelo incentivo e apoio nessa caminhada.

Aos meus cunhados Evandro Junior Pilonetto, Edenilson Antonio Pilonetto, Edno Pilonetto e Ervani Pilonetto, por ouvirem minhas histórias de viagens no processo de doutoramento.

Às minhas cunhadas Viviane Ficanha Pilonetto e Jokácea Baldissera, pelas conversas sobre educação ao redor do fogão à lenha, dos bolos e quitutes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pelo financiamento desta pesquisa viabilizada pelo projeto Doutorado Institucional – Dinter/UFPel/Unioeste, campus de Francisco Beltrão-PR.

À Fundação Araucária pelo financiamento desta pesquisa viabilizada pelo projeto Dinter.

À Unioeste, pelo apoio institucional ao projeto Dinter, representada pelo ex-pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, o professor Dr. Cárliton Vieira dos Santos, pela ex-assessora de pós-graduação, professora Dr. Andreia Maria Teixeira Fortes, pelo atual pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, professor Dr. Sílvio Cesar Sampaio, seu assessor de pós-graduação, professor Edson Antonio da Silva e pelo agente universitário Nelson Valmir Banaszeki.

À Direção Geral da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, e seus agentes universitários que possibilitaram o apoio para a implementação do Dinter.

Ao professor Jarbas Santos Vieira, coordenador do Dinter na UFPel, que nos acolheu enquanto grupo de doutorandos, pesquisadores, seres humanos e possibilitou que a relação institucional, profissional e pessoal acontecesse. A você todo meu carinho e agradecimento.

Ao Julio Cesar Paisani, meu amigo e colega de trabalho, que em sua gestão como diretor do Centro de Ciências Humanas acreditou e apoiou o sonho coletivo do Dinter.

À Suely Aparecida Martins, amiga, irmã do coração, colega de trabalho, que assumiu a coordenação do Dinter com responsabilidade e comprometimento.

À Marinez da Silva Mazzochin amiga, irmã do coração, com quem muitas vezes partilhei a dor e a delícia dos momentos significativos da minha vida.

Aos meus colegas do Dinter:

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski, pelo apoio na escrita da primeira versão do projeto do Dinter, em que a realização de um sonho se concretizava.

Daniela de Maman, pela companhia nas viagens de orientação em Pelotas-RS e partilha das angústias, desejos, alegrias na construção da escrita da tese.

Célio Roberto Eyng, que, na leveza da música, possibilitou risos, encontros, memórias.

Franciele Soares dos Santos, que, na sua juventude, trouxe a densidade do estudo, da pesquisa.

Gilmar Fiorese, pela partilha de que na vida os encontros com os amigos é o que vale a pena.

Luiz Cesar Teixeira dos Santos, pelo respeito à singularidade de cada um de nós.

Sueli Ribeiro Comar, pela partilha, risos, encontros e conversas sobre a leveza da vida.

Ao colegiado do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, pela possibilidade coletiva de realização do Dinter.

À professora Marta Nörnberg pelo carinho, presença intensa e constante na escrita da tese, pela partilha e escuta das minhas dúvidas, angústias e ansiedades, minha gratidão.

Às professoras Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, Ana Cristina Coll Delgado, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maiane Liana Hatschbach Ourique, membros da banca de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa, atenta e pelas contribuições singulares para com a tese.

À professora Giseli Monteiro Gagliotto, amiga, colega de trabalho pela contribuição e atenção na qualificação da tese.

Aos professores Jovino Pizzi, Miguel Alfredo Orth, Marta Nörnberg, Rosária Sperotto, Magda Floriana Damiani, Avelino de Oliveira, Ana Cristina Coll Delgado, Jarbas Santos Vieira pela disponibilidade em ministrar disciplinas no Dinter na Unioeste, campus de Francisco Beltrão e compartilharem conosco, alunos do doutorado, suas pesquisas, provocações, conhecimentos.

À Ana Fernandes, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE – UFPel, pela atenção nos encaminhamentos institucionais.

Desejaria dizer que tudo quanto fiz e escrevi é provisório. Considero que todo pensamento – o modo pelo qual eu me permiti esse pensamento talvez seja um pouco desmesurado e extravagante – tem a ressalva de ser experimental.

(ARENDT, 2005 apud ALMEIDA, 2011, p. 164)

Resumo

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Cuidado e educação: compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil**. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-FaE-UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

A tese investiga as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores, construídas em contexto de estágio supervisionado, tendo como campo empírico o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão-PR. A problemática surge do questionamento sobre o "aporte formativo" para a formação do professor de educação infantil, feito pelos docentes do curso. Seleciono como dados de tese documentos institucionais do curso (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e Planos de Ensino das disciplinas), documentos pedagógicos (Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III e artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários), além de entrevistas com professores orientadores dos estágios supervisionados do 3º ano do curso investigado. A base teórica apresenta compreensões de cuidado e educação a partir de sua etimologia, da legislação educacional brasileira, das instituições de educação infantil e formação de professores, além das perspectivas teórico-pedagógicas: a pedagogia histórico-crítica, tendo como principais autores Saviani (2013), Arce e Martins (2009) e Marsiglia (2013), e as pedagogias da infância, com base nos estudos de Arendt (2011), Montenegro (2001), Guimarães (2011), Nörnberg (2008; 2016) e Dahlberg, Moss, Pence (2003). Este estudo envolve as provocações da pesquisadora enquanto formadora de professores em curso de formação inicial no que se refere à formação de professores de educação infantil para, cotejada pela abordagem teórica, analisar os dados empíricos, compondo um corpo de elementos que evidenciam entendimentos e culminam na tese de que a compreensão de cuidado e educação construída em contexto de estágio supervisionado é estruturada, desestruturada e reestruturada a partir do contato com as crianças de 0 a 3 anos. As análises explicitam o cuidado e a educação como compreensões singulares dos estagiários acadêmicos que se encontram em espaços da educação infantil e que estão imbricadas pelas ideias de infância, criança, formação de professores, ação pedagógica, instituição de educação infantil e brincar. É no contato com as crianças nas instituições de educação infantil que se pensa e problematiza a formação de professores em cursos de pedagogia em suas ações, limitações e possibilidades formativas. O cuidar gera reflexão, compreensão evidenciada a partir da etimologia do cuidado e da educação e apresentada tanto nas análises dos documentos como nas entrevistas realizadas. A tese releva ainda que não apenas acadêmicos estagiários, mas também professores orientadores e a pesquisadora desestruturam e reestruturam compreensões de cuidado e educação em contextos de estágio supervisionado ao possibilitarem-se olhar a criança como criança, por exemplo, e ao ampliarem suas ideias de cuidado e educação, instituição de educação infantil e ação pedagógica como elementos constituidores da formação de professores para a educação infantil.

Palavras-chave: formação de professores; educação infantil; cuidado e educação; estágio supervisionado.

Abstract

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Care and education: understandings built in supervised internship context in Early Childhood Education**. 2017. 258 f. Thesis (Doctorate in Education) - PPGE-FaE-UFPEL, Graduate Program in Education of FaE, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2017.

The thesis investigates the understanding of care and education of trainee academics and mentoring teachers, built in the context of supervised internship, having as an empirical field the graduation course in Pedagogy of the University State of West Parana, campus of Francisco Beltrão - PR. The problem arises from the questions about the “formative contribution” to the formation of the teacher of early child education, made by the teachers of the course. Selected a as institutional documents (Project politic-pedagogic and Plans of teaching of the disciplines), pedagogic documents (Report of background of Teaching Practice and Research under shape of Supervision Stage III and Articles produced by stage academics), as well as interviews with teachers guiding supervised stages of third year of the course investigated. The theoretical base support understanding of care and education from its etymology, Brazilian educational legislation, institutions of early childhood education and teacher training, in addition to the theoretical-pedagogical perspectives: Pedagogic critical historic, bearing with main author Saviani (2013), Arce e Martins (2009) e Marsíglia (2013), and the Pedagogy childhood, with base in the studies of Arendt (2011), Montenegro (2001), Guimarães (2011), Nörnberg (2008; 2016) and Dahlberg, Moss, Pence (2003). This study involves the provocations of the researcher as teacher trainer undergoing initial training in what concerns the training of nursery school teachers, based on the theoretical approach, analyze the empirical data, composing a body of elements that evidence understandings and culminate in Thesis that the understanding of care and education built in a supervised stage context is structured, unstructured and restructured from contact with children from 0 to 3 years old. The analyses explain the care and education as singular comprehension of academic trainer that finds space of education infantile and is related by infantile ideas, children, teacher formations, pedagogic action, institution infantile education and play. In the contact with child in the space of education infantile that produces condition to think and render problematic the teacher formation in Pedagogic course, reflecting actions, holds and formation possibilities. The handle generates reflection, understanding evidenced from the etymology of care and education and presented both in the analysis of the documents and in interview’s done. The thesis still shows that not only academics trainees, but also guiding teachers and the researcher deconstruct and restructured understandings of care and education in contexts of supervised internship to make themselves look at the child as a child, for example, and to extend their ideas of care and education, child education institution and educational action as elements that constitute the teacher formation for early child education.

Keywords: teachers formation; education infantile; care and education; governed stage.

Lista de Figuras

Figura 1 – Quadro demonstrativo de teses sobre Cuidado e Educação de 1997 a 2012 32

Figura 2 – Gráfico da fundamentação teórica de teses sobre cuidado e educação 35

Figura 3 – Quadro das Diretrizes da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 2010/2014 46

Figura 4 – Quadro dos Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 2010/2014 49

Figura 5 – Quadro dos artigos produzidos nos anos de 2010 e 2011 pelos acadêmicos estagiários 50

Figura 6 – Quadro dos Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III produzidos pelos acadêmicos estagiários com crianças de 0 a 3 anos 56

Figura 7 – Quadro dos Relatos de Experiência dos professores orientadores e acadêmicos estagiários 57

Figura 8 – Quadro da Relação dos Documentos Pedagógicos analisados com base nos professores orientadores 58

Figura 9 – Quadro da composição de dados 59

Figura 10 – Quadro com os aspectos analisados nos Relatos de Experiência sob a Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 2010 a 2014 61

Figura 11 – Quadro com os planos de ensino – 2010-2014 134

Figura 12 – Quadro do processo de análise das compreensões de Cuidado e Educação a partir dos RE 147

Figura 13 – Quadro dos artigos produzidos pelas acadêmicas estagiárias em 2010 e 2011 192

Figura 14 – Quadro dos artigos produzidos sob orientação dos professores orientadores entrevistados 209

Lista de Siglas

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART	Artigos
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes	Centro de Estudos Educação da Sociedade
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
COU	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Dinter	Doutorado Interinstitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
Endipes	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
Facibel	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FaE	Faculdade de Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FTM	Fundamentação Teórico-Metodológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDR	Memorial Descritivo da Regência
PD	Planejamento Diário
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PO	Professores Orientadores
PPP	Projeto Político-pedagógico
PsI	Pedagogias da Infância

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RE	Relato de Experiências
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	Universidade Estadual de Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Sumário

1 Provocações 16
2 O campo empírico e o caminho metodológico 28
2.1 Pesquisas na área e o curso investigado 28
2.2 Ações formativas desenvolvidas no estágio supervisionado 44
2.3 O caminho metodológico 52
3 Cuidado e educação na infância 64
3.1 Etimologia, legislação educacional brasileira, instituições de educação infantil e formação de professores 65
3.2 (Entre) duas perspectivas teórico-pedagógicas 73
3.2.1 Criança e infância 74
3.2.2 Cuidado e educação e instituições de educação infantil 84
3.2.3 Trabalho pedagógico e formação de professores 94
4 Cuidado e educação na legislação brasileira pós-LDB n. 9394/96 110
4.1 O direito das crianças de 0 a 6 anos 111
4.2 O curso de pedagogia e suas diretrizes curriculares nacionais 119
4.3 A legislação e o curso de pedagogia da Unioeste, Francisco Beltrão 133
5 Cuidado e educação: estruturações, desestruturações e reestruturações 144
5.1 Os Relatos de Experiência da prática de ensino e pesquisa 144
5.2 O que resulta da análise dos Relatos de Experiência 147
5.2.1 Fundamentação teórico-metodológica 148
5.2.2 Planejamento diário 168
5.2.3 Memorial descritivo da regência 173
6 Cuidado e educação: *entre* compreensões 191
6.1 Cuidar e educar como temática do artigo 192
6.2 Cuidado e educação a partir de temas diversos 208
6.3 Síntese da análise dos artigos 220
7 Compreensões produzidas 224
Referências 233
Apêndices 245

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas 246
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 247
Anexos.....248
Anexo A – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão – PPP (2007).....249
Anexo B – Diretrizes para a Realização da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III 251

1 Provocações

Nesta tese, sustento que **as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores são *estruturadas, desestruturadas e reestruturadas* em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil**.

A problemática que instigou a investigação decorre do trabalho como formadora de professores, em especial, da educação infantil, provocador de contatos humanos (criança, adulto e idoso). Assim, investigo as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores construídas durante o período de estágio supervisionado em educação infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão, no qual trabalho. Analiso as ações desenvolvidas nos estágios supervisionados dos terceiros anos do citado curso, especialmente com a disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, pois fazem referência ao trabalho com a educação infantil. Entre elas, meu foco de análise está na produção de Relatos de Experiência e Artigos, produzidos pelos acadêmicos estagiários, orientados pelos professores do curso, bem como em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores orientadores. Esse material empírico compõe as atividades da referida disciplina, que é coordenada por uma professora (esta autora) e ministrada com outros professores orientadores de estágio, os quais elaboram conjuntamente as atividades que são desenvolvidas pelos acadêmicos estagiários a cada ano letivo.

As atividades atendem ao que define o projeto político-pedagógico (UNIOESTE, 2007) do curso, que indica os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como espaços de realização dos estágios. A justificativa pela escolha desse campo de estágio centrou-se no fato de que o curso de Pedagogia tem como objetivo formar professores para a educação infantil desde sua criação, em 1994.

As atividades para o estágio supervisionado em educação infantil são elaboradas a partir da avaliação de professores, acadêmicos e diretores (ouvidos os professores) dos CMEIs sobre as ações dos anos anteriores, as quais são incluídas, excluídas ou mantidas conforme a avaliação do grupo.

A partir desses aspectos experienciados como professora e coordenadora do estágio supervisionado para a educação infantil, realizei a investigação para esta tese e apresento, na sequência, seu processo de construção e definição temática.

No início do ano letivo de 2013, em reunião do colegiado do curso de Pedagogia, nós, professores, apresentamos os Planos de Ensino[1] para discussão e aprovação dos objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação, atividades práticas como componente curricular e atividades de estágio supervisionado. Naquele momento de explanação, dúvidas eram esclarecidas; cada professor sugeria ou fazia comentários sobre os planos de ensino na tentativa de que pudéssemos compreender o que cada turma trabalharia no decorrer do ano, bem como intencionávamos visualizar o que o curso propunha enquanto formação durante os quatro anos.

Ao apresentar a disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (3º ano), discorrendo sobre sua ementa, objetivos, conteúdos e formas de avaliação, um dos colegas questionou:

> *"Como se articula forma e conteúdo na formação dos acadêmicos do curso e no estágio? Que conteúdo (objeto) o curso trabalha para a formação do professor da educação infantil? O que entendemos por 'currículo' na educação infantil e no Ensino Fundamental? Com que currículo o curso de Pedagogia trabalha na educação infantil? No nosso curso de Pedagogia, o que caracteriza o trabalho para/com a educação infantil? O que posso dizer que o aluno tem no curso para que ele se forme professor de educação infantil? Que literatura clássica para a educação infantil o aluno da pedagogia precisa saber para sua formação?"*[2]

Lembro de um breve olhar entre colegas... e respondi que também estava buscando por isso. Outro colega disse que era preciso apenas olhar para a estrutura curricular do curso, para as disciplinas, porque elas "diziam"/representavam o que queríamos para a formação do professor de educação infantil. Porém, meu colega, que deu início à provocação, não satisfeito com a resposta, continuou: "*Mas, além*

---

1 A Resolução nº 138/2014 – CEPE, em seu Art. 23, Parágrafo único, define: "O plano de ensino é o documento que explicita o papel de cada disciplina no contexto geral da formação proposta no projeto político-pedagógico, e define a ação pedagógica do professor e do discente".

2 Anotações de meu Caderno de Reuniões do colegiado do curso de Pedagogia da Unioeste, 2013.

disso, que aporte formativo temos no curso para assegurar a formação desse professor?"

Essas questões permaneceram comigo, instigando-me à reflexão:

> *"O que posso dizer sobre a formação dos alunos desse curso para a educação infantil? Há apenas uma relação de disciplinas que sugerem que formamos esse profissional? Que compreensão de criança, infância, formação de professores para a educação infantil temos enquanto docentes desse curso que formam o profissional que atuará na educação infantil? O que sabemos sobre a criança de 0 a 5 anos, para trabalharmos em nossas disciplinas e nas orientações dos estágios para a educação infantil? E como os acadêmicos estagiários veem sua formação no curso?"*[3]

Desde 2007, tenho coordenado os estágios supervisionados para a educação infantil do curso de Pedagogia, os quais são efetivados pelos acadêmicos estagiários, sob orientação dos professores do curso, nos CMEIs de Francisco Beltrão-PR. A cada ano letivo, realizo seminários com os acadêmicos estagiários, professores orientadores do curso e coordenação do estágio. Nesses seminários, discutimos as problemáticas do trabalho docente e da formação no curso de Pedagogia, com foco nas disciplinas e atividades desenvolvidas no estágio supervisionado curricular para o trabalho na educação infantil. Acadêmicos estagiários, orientadores de estágio supervisionado na educação infantil e demais professores do curso têm apontado, de maneira oral e por escrito,[4] algumas lacunas do curso de graduação em Pedagogia, no que tange à **formação**, como: temas não abordados, dificuldades teóricas e metodológicas, dificuldade em identificar problemáticas das instituições de ensino, fragilidades conceituais, pouca reflexão coletiva (entre acadêmicos, orientadores e coordenação dos estágios) sobre as práticas que são realizadas durante a regência. Algumas dessas lacunas parecem-me estar representadas quando tais dificuldades dos acadêmicos se revelam no relato em nossas discussões e no registro em seus relatórios de observação e regência. Entre elas, especificam, por exemplo, que o tempo de brincadeira livre, nos CMEIs, acontece na maior parte da rotina das crianças; o descanso delas é longo e realizado ao mesmo tempo para todas; a alimentação é servida e não escolhida pela criança; o uso do banheiro tem horário definido; os brinquedos e livros novos são guardados em espaço que não o da sala de aula; os

---

[3] Anotações de meu Caderno de Reuniões do colegiado do curso de Pedagogia da Unioeste, 2013.

[4] Os registros escritos referem-se a avaliações da disciplina de estágio (Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III), anotações em meu diário de classe, artigos produzidos na disciplina, relatórios de estágio, anotações minhas de reuniões de colegiado de curso quando das manifestações de colegas docentes sobre os estágios supervisionados.

espaços da sala de aula são pequenos, não atendendo à quantidade de crianças por turma; poucos professores organizam (planejam) o dia (rotina) com as crianças.

Nesse contexto de discussões, questiono os acadêmicos se as práticas desenvolvidas por eles, com as crianças, são práticas diferenciadas dos professores, se refletem sobre seus limites no desenvolvimento do trabalho com elas, se relacionam o trabalho docente durante o estágio com as disciplinas e atividades desenvolvidas durante o curso de Pedagogia. E se os professores das instituições que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos “não fazem atividades pedagógicas” (afirmativa dos acadêmicos) e, ainda, que saberes e/ou conhecimentos consideram os acadêmicos necessários aos professores de educação infantil. Enfim, questionamentos que procuram instigá-los a refletir sobre o contexto de trabalho docente e de organização da prática pedagógica com as crianças neste nível de formação. As respostas são delineadas, geralmente, pelo senso comum, considerando que as instituições realizam poucas atividades com as crianças e o foco está, principalmente, no cuidado físico e no bem-estar infantil.

As hipóteses que destaco a partir dos aspectos apontados acima são de que, entre os acadêmicos estagiários, a ideia de **cuidado** e **educação** está presente, encontra-se *estruturada*. Nesse sentido, a ideia de **cuidado** dos acadêmicos estagiários constitui-se a partir do afeto, da ligação com a família (extensão), das práticas de higiene e alimentação do corpo como atividades próprias do universo do feminino; já a ideia de **educação** aparece como responsabilidade, compromisso do professor, denotando a intenção de instruir a criança para sair do patamar de senso comum e adquirir conhecimento científico. Essas são compreensões *estruturadas* pelos acadêmicos estagiários a partir de sua vivência no curso de Pedagogia, das leituras realizadas, de conversas com seus pares, com outros professores, com pais de crianças.

Outra suposição é a de que as compreensões de cuidado e educação na infância, externalizadas pelos acadêmicos estagiários do curso de Pedagogia, são frágeis, fragmentadas, percebidas como conceitos que possuem relação apenas na teoria, mas, na prática, por meio da ação desenvolvida nas instituições de educação infantil, revelam-se separadas ao se fixarem na elaboração de planos de aula para as crianças, centradas em listagens de atividades dirigidas pelo professor, este reconhecido como condutor do processo de desenvolvimento infantil.

Essa forma de organização do trabalho pedagógico, efetivada pelos acadêmicos estagiários durante o estágio supervisionado, centra-se na atividade dirigida, com foco na produção de materiais pedagógicos, nos “trabalhinhos”, pois a necessidade está em mostrar à escola e aos professores orientadores que as crianças “aprenderam” algo ou que algo lhes foi “ensinado”. A referência dos acadêmicos estagiários para a organização do trabalho pedagógico, na educação infantil, apresenta-se com o mesmo direcionamento do trabalho com o ensino fundamental: listagem de atividades dirigidas; produção de material utilizado com as crianças pelos estagiários com pouca ou nenhuma participação das crianças; o foco estético está na beleza padronizada da atividade desenvolvida; a centralidade no direcionamento das ações está no professor.

A opção por investigar como acadêmicos estagiários e professores orientadores constroem suas compreensões de cuidado e educação está alicerçada na interpretação de um contexto, em dar sentido ao experienciado, para pensar, refletir sobre o vivido e, assim, compreendê-lo. A escolha pelo termo “compreender” tem essa característica: provocar a pergunta sobre o sentido do que estamos pensando e de seu significado para o mundo. Reforço assim a ideia de que o pensar traz resultados provisórios, pois possibilita que outros repensem sobre as questões que fizemos apoiadas na experiência. Esse ponto de partida, a experiência, é o que nos faz pensar, refletir, fazer e refazer perguntas, não para encontrar respostas definitivas e verdades absolutas, mas para compreender seu sentido e significado, sua possibilidade para o mundo.

Parto do pressuposto de que não nos constituímos sozinhos, mas com outros humanos, seja na literatura específica, na norma, na lei, na regra, na música, na arte, na dança, no diálogo com o outro e na experiência que nos toca; pois tudo isso nos forma e nos transforma (LARROSA, 2015). Quando nos deparamos com o silêncio, a escuta, a observação, o olhar, é possível se ver e pensar de forma diferente, a si mesmo, aos outros e ao mundo. E tudo isso é o que possibilita que sejamos melhores do que já fomos. Esse é o significado que esta tese tem para mim.

A pesquisa sempre parte de uma inquietação, do que incomoda, e isso é o que nos faz avançar no conhecimento de algo que pode melhorar o nosso trabalho e, também, a nós, como humanos. Esse é o princípio que definiu a escrita do presente estudo.

Questionar o cuidado e a educação em um curso de pedagogia parece comum e irrisório, pois se acredita que, olhando sua matriz curricular, tem-se a opção desses conceitos. Mas quando o coletivo de professores do curso vê-se provocado a indicar sua posição teórico-metodológica e a pensar sobre suas ações, há certa dificuldade em fazê-la; a instabilidade torna-se uma provocação, uma crise. A crise é a oportunidade de "explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu" (ARENDT, 2014, p. 223). Arendt (ibidem, p. 223) completa dizendo que "uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos", o que propicia a reflexão sobre a essência das coisas.

Assim, a questão central de tese sobre a compreensão de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores em um curso de Pedagogia é estimulada a partir da problematização levantada pelo corpo docente do curso citado. A crise mobiliza a buscar significações, autores, dados, reflexões, documentos, sujeitos e ações; a crise instiga a retomar questões e posições referentes ao cuidado e educação que já pareciam estar respondidas.

Portanto, o tema central de tese se constituiu pela temática do **cuidado e educação**. E por que buscar sua compreensão*?* De acordo com Ferreira (1986), o termo compreensão vem do latim *comprehensione* e refere-se a um processo psicológico sobre o entendimento de algo. Também é considerada a habilidade cognitiva de interpretação de um contexto e possibilita um significado. No dicionário básico de filosofia, Japiassú e Marcondes (2001) definem a compreensão, do latim *comprehensio, de comprehendere: entender, perceber,* na lógica clássica, como um conjunto de caracteres que possibilitam a definição de um conceito; na fenomenologia, como conhecimento predominantemente interpretativo, de ordem intuitiva e sintética, que procura determinar as condições de um fenômeno e conduz o sujeito que pensa a identificar-se com os significados intencionais. A característica das ciências humanas está na compreensão íntima da essência de um fato humano, de seu sentido; e, a partir do existencialismo sartriano, a "compreensão é um movimento dialético do conhecimento 'que explica o ato por sua significação terminal, a partir de suas condições iniciais', isto é, por sua finalidade, porque 'nossa compreensão do outro se faz necessariamente por fins'" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, s/p.).

Compreender *cuidado e educação* é tarefa assumida no movimento de interpretação do contexto investigado e, também, no processo de construção de

sentidos sobre o experienciado. Além da provocação profissional e pessoal, a partir do levantamento de teses no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes, entre 1997 e 2012, sobre o tema **cuidado e educação**, constatei que os trabalhos relacionados investigaram, em sua maioria, cursos de formação continuada, em serviço e na área de saúde. Por isso, a pesquisa em um curso de formação inicial, graduação em pedagogia, em instituição pública estadual, que opta, desde a sua criação (1994) pela docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, parece-me uma justificativa plausível para conduzir uma pesquisa doutoral.

Montenegro (2001, p. 69) menciona a necessidade dos cursos de formação de professores se perguntarem sobre o que é o cuidar e sobre quais são os "elementos constitutivos de um programa de formação que vise a habilitação para a função de cuidar num contexto institucional e educativo?". Para além do cuidar, o educar também faz parte desta tese. Compreendo-o como um dos aspectos necessários à composição da formação inicial do profissional de educação infantil, algo que somente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) passou a ser previsto pela legislação brasileira no que se refere à formação do professor de educação infantil em curso de graduação.

Assim, o **objetivo geral** desta tese é investigar e analisar as compreensões de **cuidado e educação** de acadêmicos estagiários e professores orientadores, de um curso de pedagogia, construídas durante o período de estágio supervisionado em educação infantil. Para atingir este objetivo, identifico tais compreensões nos documentos institucionais do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão, especialmente o seu projeto político-pedagógico (UNIOESTE, 2007), os Planos de Ensino das disciplinas do curso (2010 a 2014) e as Diretrizes da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (2010 a 2014). Verifico os documentos pedagógicos produzidos pelos acadêmicos estagiários, os Relatos de Experiência e Artigos, destacando seu posicionamento em relação ao cuidado e educação e autores que os sustentam. Esse material empírico foi, por fim, tangenciado pelas compreensões de cuidado e educação de professores orientadores, que foram ouvidos por meio de entrevistas.

Com esses objetivos, apresento as hipóteses que conduzem a especificidade do tema investigado. A discussão sobre o **cuidado e educação** nos cursos de pedagogia remete-se a uma disciplina específica ou quando da realização dos

estágios supervisionados em educação infantil, “forçando” um posicionamento ou problematização sobre esse tema por parte dos acadêmicos estagiários e dos professores orientadores. Esse tema, **cuidado e educação**, não está atrelado à atividade do professor, o qual deve preocupar-se com o ensino. Mesmo compreendendo que o cuidado está inerente ao trabalho do professor em instituições de educação infantil, ao discuti-lo em curso de formação de professores, no caso, a graduação, ainda prevalece a ideia de que o **cuidado** se distancia da **educação**, pois, historicamente, o ser humano tem polarizado razão e emoção, corpo e mente, cognição e afeto, trabalho intelectual e trabalho manual. Essa caracterização polarizada possibilitou a criação do binômio cuidar e educar.

Uma hipótese é de que o acadêmico estagiário, ao estudar sobre **o cuidado e a educação** nas disciplinas do curso, compreende o primeiro como atenção ao corpo da criança, afeto, higiene e alimentação e, o segundo, como ato de conduzir a criança para o conhecimento de conteúdos desenvolvidos por um adulto, algo que acontece para alguém que se encontra num local institucionalizado para aprender. Mesmo com essa compreensão polarizada, o acadêmico estagiário indica a necessidade de relação entre elas. Há uma estrutura das compreensões de **cuidado e educação**. Outra hipótese é de que, no contato com a criança nas instituições de educação infantil, em contexto de estágio supervisionado, **(des)estrutura-se** a ideia inicial do acadêmico estagiário, especialmente quando passa a refletir sobre sua experiência com a criança e os conhecimentos constituídos durante o curso de graduação em pedagogia. Essa desestruturação permite que o acadêmico estagiário amplie sua compreensão de cuidado e educação, agregando elementos vivenciados em sua formação. Há uma reestruturação de compreensões. E, o mais forte, está no contato com a criança de 0 a 3 anos, momento em que as concepções de razão e emoção, cognitivo e afetivo, corpo e mente, professor e aluno, adulto e criança, cuidar e educar são postas na berlinda, passando a ser questionadas, tanto a partir da produção científica acadêmica como com base na própria experiência de docência na instituição de educação infantil.

Estas hipóteses representam o que os professores orientadores propõem aos seus acadêmicos estagiários: provocar, desestruturar conhecimentos prévios sobre o cuidado e a educação da criança nas instituições de educação infantil. O questionamento se inicia na provocação por parte dos professores orientadores, em contexto de estágio, fazendo uso da literatura especializada (criança, infância,

educação infantil, formação de professores, brincar) e é intensamente tensionada pelo contato com a criança. A tensão produzida pelos professores orientadores está alicerçada pela formação desses professores que, ao compor um curso, possuem múltiplas formações: construtivista, materialista histórico-dialética, pós-moderna, entre outras. Quando ele, o professor orientador, possibilita a reflexão, a (des)estruturação, a dúvida no acadêmico estagiário, ele também está cuidando, porque cuidar é pensar. Quando ele, o acadêmico estagiário, está na instituição de educação infantil, em contato com a criança, compreensões de cuidado e educação são desestruturadas e reestruturadas de maneira contínua, em movimento. Assim, a **Tese** proposta é de que **a compreensão de cuidado e educação constituída em contexto de estágio supervisionado é (des/re)estruturada a partir do contato com as crianças**.

Para construir o processo interpretativo dos dados e sustentar essa proposição, a compreensão de **cuidado e educação** aqui construída tem como suporte teórico duas perspectivas teórico-pedagógicas: a) a pedagogia histórico-crítica, com base em Saviani (2013), Arce e Martins (2009) e Marsiglia (2013), por se tratar de uma discussão que perpassa minha formação como professora e por se caracterizar na principal perspectiva teórica do curso investigado; b) as pedagogias da infância, discutida com apoio nos estudos de Arendt (2011), Montenegro (2001), Guimarães (2011), Nörnberg (2008; 2016) e Dahlberg, Moss, Pence (2003). A meu ver, a segunda perspectiva amplia a compreensão de cuidado e educação e permite uma compreensão alargada sobre a hipótese de tese: o contato com a criança (des/re)estrutura compreensões impregnadas nos acadêmicos estagiários e incorpora elementos constitutivos do cuidado e educação com as crianças.

A metodologia de investigação se deu pelo cruzamento de diferentes dados. São eles: os documentos institucionais, os documentos pedagógicos e as entrevistas, alicerçados pelos autores acima citados que contribuíram para a elaboração da tese. O caminho investigativo tomou as provocações quanto à formação de professores de educação infantil (mencionadas acima), o contexto pesquisado (o curso, o estágio supervisionado), os dados empíricos (legislação do curso investigado, relatos de experiência, artigos e entrevistas), e foi constituindo um corpo de elementos para sustentar a proposição de tese aqui defendida.

Segundo Cunha (1982, p. 335), *estrutura* significa “disposição e ordem das partes num todo” e o prefixo *des* compreende “coisa (ou ação) contrária àquela que é

expressa pelo termo primitivo (*desacordo, decoser*); [...] (vi) mudança de aspecto (*desfigurar*)" (CUNHA, 1982, p. 249). Já o dicionário online de português[5] define *estruturar* como "Dar estrutura a; organizar, dispor segundo uma ordem"; *desestruturar,* como "desmanchar ou desorganizar a estrutura de (alguma coisa, alguém ou si mesmo)" e *reestruturar* "Fazer uma nova estruturação de; desenvolver ou criar novas estruturas para; reorganizar". No movimento de estruturação, (des)estruturação e reestruturação constatados pelos dados analisados, percebo que a compreensão de cuidado e educação dos acadêmicos estagiários possui uma estrutura organizada quando de sua elaboração no Relato de Experiência, alicerçada pela literatura da área, que é desestruturada quando do contato com as crianças nas instituições de educação infantil e reestruturada na reflexão dessa experiência. Esse movimento também ocorre com o curso de pedagogia na sua organização metodológica e nas opções teórico-pedagógicas para a orientação dos acadêmicos estagiários.

Minayo (2015, p. 14-15) afirma que a metodologia se constitui muito mais do que por técnicas, pois "inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade". A autora caracteriza o objeto de estudo das ciências sociais como histórico, com consciência histórica, com identidade entre sujeito e objeto, intrínseco e extrinsecamente ideológico e essencialmente qualitativo. O estudo sobre um tema relacionado às ciências sociais está necessariamente vinculado ao sujeito, à sociedade, às relações que ele estabelece com o outro e com o mundo, sempre de maneira dinâmica (a história é movimento), provisória (nada está acabado ou concluído) e específica (no sentido de singularidade).

Nessa tentativa dinâmica, provisória e específica é que componho esta tese ao analisar o campo empírico, os dados, as teorias e o contexto do tema de pesquisa: o cuidado e educação na formação de professores de um curso de pedagogia. Com esses três olhares constituí as **leituras que fundamentaram** a tese ao investigar diferentes compreensões de cuidado e educação que perpassaram a educação infantil (história e legislação brasileira), o **contexto da pesquisa** (o curso de pedagogia – histórico, características, legislação) e os **dados** (relatos de experiência, artigos e entrevistas). Esses elementos foram cotejados, durante a escrita de tese,

[5] Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desestruturar/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

pela experiência como professora formadora de professores e pelas entrevistas realizadas com os professores orientadores investigados.

O corpo desta tese foi constituindo-se no decorrer da escrita, reescrita dos dados, da teoria, das análises, leituras e releituras, do ouvir o outro e tomou a seguinte forma: inicia-se com estas *Provocações*, que apresentam a ideia central de tese, seu contorno geral e o fio condutor da investigação. O segundo capítulo, intitulado *O campo empírico e o caminho metodológico,* localiza o estado da arte elaborado a partir da temática de tese, contexto da pesquisa, o campo empírico, a escolha e o caminho metodológico percorrido. Em seguida, o terceiro capítulo, *Cuidado e educação na infância*, discorre sobre compreensões de cuidado e educação que balizam as discussões e reflexões desta tese. Para tal, a etimologia, a legislação educacional brasileira, as instituições de educação infantil e a formação de professores envolvem o centro do foco da tese – cuidado e educação, a partir das perspectivas da pedagogia histórico-crítica e das pedagogias da infância. O quarto momento da tese, *Cuidado e educação na legislação brasileira pós-LDB n. 9394/96*, traz a legislação como panorama de fundo na discussão do cuidado e educação e como o curso investigado apresenta sua escolha pela formação de professores para a educação infantil nos planos de ensino do curso.

O quinto momento, *Cuidado e educação: estruturações, desestruturações e reestruturações*, enfoca a empiria dos Relatos de Experiência produzidos pelos acadêmicos estagiários que apresentam sua compreensão de cuidado e educação a partir do que o curso lhes oferece em literatura especializada e do contato com as crianças. C*uidado e educação:* entre *compreensões*, sexto momento da tese, revela, por meio da análise dos artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários, que no contato com as crianças nas instituições de educação infantil, durante os estágios supervisionados, (des)estrutura e reestrutura as compreensões de cuidado e educação pelo experiência com os pequenos e pela ampliação de perspectivas teórico-pedagógica apresentadas pelos professores orientadores do curso de pedagogia.

Por fim, *Compreensões produzidas* sintetiza a tese construída ao longa da escrita deste trabalho, aponta as principais análises feitas a partir dos dados, da base teórica e do contexto investigado, sistematizando as estruturações, desestruturações e reestruturações das compreensões de acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágios supervisionado.

Que a leitura possa conduzir o leitor a outras análises, outras vozes e outros olhares constituidores de possibilidades para a formação de professores para a educação infantil.

2 O campo empírico e o caminho metodológico

Ao iniciar as discussões de tese, apresento as pesquisas na área da formação de professores, especialmente as que tratam da formação de professores para a educação infantil e do cuidado e educação. Dessa maneira, intenciono discutir a necessidade de pesquisas sobre o cuidado e educação na formação inicial de professores com foco no curso de graduação em pedagogia, pois, como visto a seguir, os trabalhos científicos sobre o cuidado e educação centram-se nas áreas da saúde ou no exercício da docência. Essa discussão é permeada pela apresentação do curso investigado.

No segundo momento deste capítulo, as ações formativas desenvolvidas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão-PR, são relacionadas, apresentando o campo empírico da tese.

Por último, o caminho metodológico é desenvolvido para demonstrar as escolhas feitas durante a pesquisa, além de apresentar os dados selecionados e o percurso de investigação.

2.1 Pesquisas na área e o curso investigado

A formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil têm sido um desafio para a formação de professores no Brasil por ter sido caracterizada, historicamente, como um trabalho que não necessitava de formação em nível superior. Em se tratando da educação infantil, essa compreensão tendia a ser mais simples: bastava gostar de crianças para cuidar delas. Em oposição

a esse entendimento, o curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, desde sua implantação, em 1994, se constituiu como *locus* de formação inicial de professores para a Educação Básica, o que produziu muitos desafios aos seus formadores.

Nesta seção, o foco está em conhecer a produção sobre formação de professores para a educação infantil, em cursos de pedagogia, cuja discussão sobre a temática *cuidado e educação* tenha sido tomada como mobilizadora conceitual da investigação realizada. A intenção desse levantamento é a de situar esta tese no contexto da produção científica para, assim, analisar as escolhas feitas pelos docentes da instituição em relação ao desenho da formação desenvolvida no curso de Pedagogia da Unioeste, especialmente em contexto de estágio curricular na educação infantil, compreendendo como o cuidado e educação são produzidos ao longo deste processo.

Inicialmente, apresento as teses produzidas no Brasil entre 1997 e 2012. Este recorte temporal se justifica pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9394/96 e o início desta tese, em 2013, ocasião de meu ingresso no doutorado. Na sequência desta seção, o curso de pedagogia investigado se insere como elemento que compõe o contexto de discussão mais amplo, que opta por formar o professor da educação básica e se estrutura na relação teórico-prática de formação.

Da busca por teses produzidas sobre a formação de professores para a educação infantil,[6] no Banco de Teses da Capes, destaco 4 teses que investigam cursos de pedagogia após a promulgação da LDB n. 9394/96. São elas: “A professora de educação infantil e sua formação universitária” (2003) – Unicamp, de Anamaria Santana da Silva; “Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores” (2004) – UFSC, de Cleonice Maria Tomazetti; “A habilitação em educação infantil no curso de Pedagogia da PUC-SP” (2005) – UFBA, de Rosana Tosi da Costa; e “A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural” (2011) – Unesp Marília-SP, de Francisco de Assis Carvalho de Almada.

Silva, A. (2003) realiza um estudo documental do histórico, currículo e ementas de 5 cursos de pedagogia de universidades federais brasileiras, tendo como base que

---

[6] Essas palavras-chave foram utilizadas na busca pelas teses produzidas entre 1997 e 2012, pós-LDB até o início da pesquisa de doutoramento. Foram identificadas 43 teses no banco de dados do *site* da Capes.

este é um espaço de formação dos professores de educação infantil e a pedagogia vem se constituindo como uma ciência da prática. A autora indica que os cursos de pedagogia tem sido o espaço para a formação do professor de educação infantil, mesmo com viés para a pré-escola e que algumas discussões sobre a criança e a infância são iniciais. Outro aspecto sobre os cursos se refere à psicologia como área que fundamenta o curso e o modelo de ensino fundamental como predominante na formação, mesmo com discussões sobre uma pedagogia da educação infantil.

O estudo de Tomazetti (2004) se constituiu a partir do seu trabalho como professora do ensino superior em curso de pedagogia. Toma como campo empírico para a tese o trabalho por ela realizado em dois projetos institucionais, com acadêmicos e professores de pré-escolas, nos quais a atuação como professora formadora de professores é base de investigação. Considera a didática como elemento articulador da formação docente e a tem como parâmetro nas discussões sobre a formação de professores de educação infantil em curso de pedagogia. Seu foco não está em discutir a concepção de infância ou criança, mas em buscar "conexões e relações possíveis para reescrever uma proposta educativa de formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação intercultural" (TOMAZETTI, 2004, p. 14). Nesse sentido, questiona a "lógica disciplinar e unidimensional dos currículos e programas da Pedagogia" ao compreender a "criança como sujeito ativo na produção de significados e de sentidos e, portanto, de conhecimento acerca do mundo que a envolve" (TOMAZETTI, 2004, p. 15). Sua discussão perpassa a perspectiva intercultural da educação e, a partir dela, analisa o currículo do curso de pedagogia em que trabalha. Sua defesa centra-se na possibilidade da didática constituir-se um "campo de articulação entre as relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafetivo, e as atividades/intervenções criadas no 'território pedagógico'" (TOMAZETTI, 2004, p. 223). Defende a didática como o "lócus da investigação educacional e, portanto, como o elemento promotor e condutor da Pedagogia intercultural à medida que relaciona entre si as dimensões culturais e as dimensões pedagógicas da infância" (TOMAZETTI, 2004, p. 223).

Em relação à tese de Costa (2005), só foi possível realizar a leitura de seu resumo, disponível no *site* da Capes, pois a íntegra encontra-se no repositório da UFBA apenas para consulta local. O trabalho trata de um estudo de caso sobre a habilitação do professor de educação infantil em uma instituição privada do estado de São Paulo. A análise do currículo do curso cotejou pressupostos teórico-práticos e

dados de entrevistas feitas com acadêmicos e professores. Os resultados indicam que a formação oferecida possui aspectos positivos, tanto teórica quanto prática, por meio dos estágios. Indica que uma proposta de formação de professores de educação infantil precisa integrar a formação geral, a experiência profissional dos alunos nos estágios e conteúdos específicos. O resumo da tese não explicita que ou quais conteúdos seriam esses. Busquei por artigos da autora que dessem outros elementos sobre essa pesquisa, mas não encontrei.

Outra tese, de Almada (2011), apresenta como base filosófica o materialismo histórico-dialético para discutir educação e desenvolvimento humano, principalmente com base nas ideias de Vigotski e sua perspectiva histórico-cultural, discorrendo sobre elementos importantes para a formação do professor de educação infantil porque, de acordo com Almada, é preciso compreender o desenvolvimento infantil para trabalhar com crianças. O autor analisa as mudanças ocorridas em um curso de pedagogia, que une a formação em gestão e a formação de professores para a educação a partir das políticas educacionais, defendendo uma formação baseada nas experiências do professor e na reflexão sobre a prática, em detrimento da formação teórica. Portanto, sua discussão analisa o curso de pedagogia pelo viés das políticas públicas, à luz do materialismo, e toma os documentos institucionais do curso, as políticas de formação de professores dos anos de 1990 e as entrevistas com professores e alunos do curso para alcançar seu objetivo: “analisar a importância da compreensão do desenvolvimento infantil na formação do professor de modo que ele possa lidar com as especificidades desse desenvolvimento” (ALMADA, 2011, p. 13). Seus resultados indicam que o curso de formação investigado reflete as políticas de formação de professores, quais sejam: o aprender a aprender e a teoria da reflexividade. Dessa maneira, segundo Almada (2011), encontra-se ausente uma concepção de infância e de educação infantil que considere a criança e que contenha elementos como a arte, os jogos e as brincadeiras no currículo de formação de professores.

Observei que as teses sobre cursos de pedagogia, que tem como objeto a formação do professor, em especial, para a educação infantil, perpassam um caminho investigativo de análise de estrutura curricular, influência de políticas públicas na formação e de práticas em projetos universitários com acadêmicos e professores de instituições de educação infantil.

A tese aqui apresentada busca, no processo de formação de professores do curso pesquisado, com recorte na educação infantil, investigar as compreensões de

cuidado e educação dos acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio. Acredito que a relação entre o movimento formativo na universidade e o contato com as crianças estruturam a formação desse futuro professor e provocam os cursos de pedagogia a questionarem-se enquanto *locus* de formação inicial de professores.

A partir desse interesse de investigação, busquei por teses que tratassem do *cuidado e educação* na formação de professores, via banco de dados da Capes. Utilizei as seguintes palavras de busca: cuidar e educar; cuidado e educação; cuidar-educar, averiguando a produção entre 1997 a 2012. Os dados de 1997 a 2010 não se encontravam disponíveis no sítio da referida instituição. Em contato por *e-mail*, expliquei minha intenção de pesquisa e solicitei os dados referentes às teses produzidas sobre cuidado e educação no período definido. A Capes enviou via correspondência eletrônica uma planilha no formato Excel, com teses e dissertações produzidas de 1997 a 2009. Assim, as teses de 1997 a 2009 foram selecionadas via planilha da Capes e as do período de 2010 a 2012 pelo *site*.

O resultado foi de que em 1997 uma tese foi produzida; de 1998 a 2007 não há teses produzidas; em 2008 uma tese; em 2009 e 2010 também não há teses; já em 2011, 24 teses foram escritas sobre a temática pesquisada, destacando-se como o ano de mais trabalhos sobre cuidado e educação. Em 2012, 13 trabalhos aparecem no banco de teses. Assim, um total de 39 teses foram localizadas, cuja produção foi feita após a LDB n. 9394/96, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Quadro demonstrativo de teses sobre Cuidado e Educação de 1997 a 2012

Ano	Quantidade de teses
1997	1
1998 a 2007	-
2008	1
2009	-
2010	-
2011	24
2012	13
TOTAL	39

Fonte: Banco de teses da Capes.

A partir da leitura dos resumos, percebi que as teses não dizem respeito à compreensão de cuidado e educação na formação de professores ou tendo como campo empírico a formação em contexto de estágio ou, ainda, como são trabalhados

esses conceitos com o futuro profissional da educação infantil. O tema é desenvolvido nas áreas de educação e saúde, com grupos de crianças, pais, mães, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, mas a formação de professores não é mencionada nas teses relacionadas.

Nas teses pesquisadas, a discussão sobre o cuidado e educação na educação infantil e formação de professores tem destaque quando o professor já trabalha em instituições de educação infantil. Não se discute a temática *cuidado e educação* nos cursos de ensino superior que formam os professores para atuar na educação infantil.

Das 39 teses, 4 tratam do professor de educação infantil que trabalha nas instituições infantis. Destaco a pesquisa de Soares (2011), intitulada "*Habitus*, representações sociais e a construção do ser professora da Educação Infantil da cidade de Campina Grande-PB", que investiga 199 professoras de educação infantil e pré-escola sobre sua representação enquanto profissionais nesse nível de ensino. A tese concluiu que há, entre as professoras, uma representação de *habitus* religioso e maternal na gênese de sua constituição como professora de educação infantil. Segundo Soares (2011, p. 9), "ser professora da educação infantil na realidade pesquisada materializa-se nas práticas do educar, mas também, do cuidar, numa clara fusão do papel de professora e mãe". É oportuno questionar como se constitui a formação dessas professoras, que elementos sobre a educação infantil perpassou sua graduação, como pensava o trabalho com as crianças e como as entendia. Esses aspectos são constitutivos do profissional que se insere nas instituições de educação infantil ao mobilizar questões, dúvidas, busca pelo conhecimento, estudo e reflexões.

A tese de Pinheiro (2011) investiga professores de um centro de educação infantil sobre o processo de autoformação ludopoiética nas ações do brincar, cuidar e educar no cotidiano escolar. Sob o título "Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da Ludopoiese na educação infantil", a investigação utiliza-se da metáfora da dança para atingir seu objetivo. Conforme explica a autora, ludopoiese é um processo humano de construção e reconstrução de si próprio através da alegria, da brincadeira e amorosidade, possibilitando um constante fluxo de transformação do criar, do sentir e do emocionar. O cuidado e a educação são abordados como elementos constitutivos do trabalho com as crianças, aliados ao brincar. Para a autora, "o cuidar passa a ter uma relação maior que a de acolhimento, torna-se uma espécie de necessidade existencial" (PINHEIRO, 2011, p. 192). Esta tese centra-se no cuidado compartilhado entre criança e professor, que se sentem

cuidados ao cuidar um do outro. A educação passa por esse caminho que torna o processo de formação das crianças e dos professores momentos significativos de aprendizagem, prazer, conhecimento, descobertas, amor.

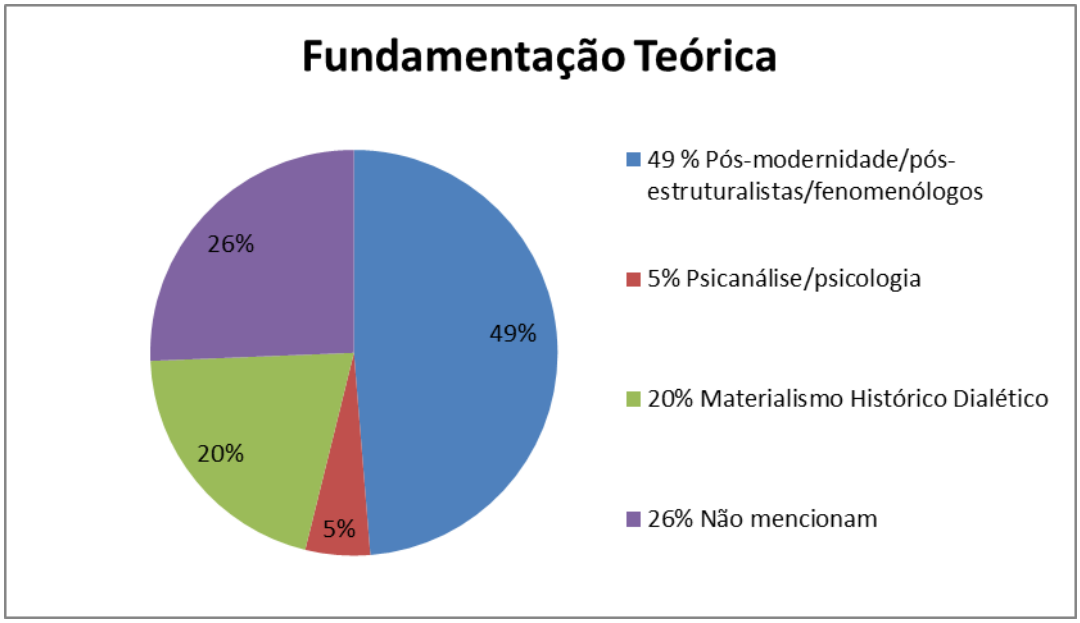
Em sua tese, Ferraz (2011) busca entender como as representações sociais chegam às profissionais da creche e como elas, a partir de sua vivência, as gerem. Seu trabalho centra-se em professoras atuantes em creches, com bebês, e questiona: “Quais as representações de educação de bebês em creches que se construiu por meio desta relação dialética entre o vivido e o concebido?” (FERRAZ, 2011, p. 141). Diante da busca por essa representação das professoras de creche, o cuidado e educação são tensionados pela autora em relação à necessidade de compreendê-los enquanto elementos da instituição infantil. Aponta pesquisas de Tristão (2004) e Guimarães (2006) como referência na discussão desses temas, que são questionados nas representações das professoras atuantes, as quais conceituam o cuidado como ato executado por uma “educadora” e a educação pela “professora”. Tais representações são influenciadas pela tradição escolar? Pela formação (a educadora não possui formação específica e a professora possui graduação em pedagogia)? (FERRAZ, 2011). Essas questões permitem que a autora defenda o cuidado em “sua dimensão psicológica e filosófica. A atenção, o carinho, o afeto, a ternura, a gentileza, a generosidade, a simpatia são dimensões do cuidado que precisam estar presentes nas relações entre pessoas” (FERRAZ, 2011, p. 88). Nesse sentido, aposta na necessidade de discussão nos cursos de formação inicial e continuada de professores, revisando a concepção de criança e de educação infantil como forma de enfrentamento do problema da separação entre cuidado e educação.

Outra tese que chama a atenção quanto ao cuidado e educação é a de Gomes (2012), que discuti a profissão de professora de educação infantil a partir dos sentidos atribuídos em suas trajetórias profissionais. O foco central está em como as professoras em contexto da profissão percorrem o caminho de ser professor de educação infantil. A pesquisa mostra que ser professor de educação infantil passa pelas concepções de que quando se cuida da criança pequena, apenas os aspectos físicos e biológicos são considerados e que, para isso, não é necessário conhecimento ou profissionalização, basta gostar de criança. Para o educar, a pesquisa mostra a relação com o ensinar algo para a criança e, para isso, há necessidade de formação específica. Nas narrativas das professoras investigadas por Gomes (2012), há aspectos da profissão que estão atrelados às origens do atendimento às crianças,

entre eles, a marca doméstica, o afeto, a vocação para cuidar de crianças, a relação maternal, demarcando o percurso da profissão de professor de educação infantil.

Na leitura feita, também identifiquei que tipo de metodologia foi utilizada. Todas as 39 teses são de cunho qualitativo, utilizando-se do estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia, estudo teórico-bibliográfico, teórico-documental, grupo focal, narrativas, entrevistas, entre outras. Já em relação à fundamentação teórica, a maioria das teses, 19, menciona autores vinculados aos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas ou fenomenólogos; 2 teses utilizam-se da psicanálise ou alguma linha da psicologia; 8 teses tem o materialismo histórico-dialético e a perspectiva sócio-histórica como opção para análise dos dados de sua pesquisa; e 10 teses não mencionam seu fundamento teórico de discussão no resumo. Chama a atenção que as teses, ao tratarem do *cuidado*, utilizam preferencialmente como referencial teórico os escritos de Michael Foucault. O Figura 2 demonstra em percentuais os dados mencionados quanto à fundamentação teórica das teses pesquisadas no Banco de Dados da Capes sobre cuidado e educação.

Figura 2 – Gráfico da fundamentação teórica de teses sobre cuidado e educação



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2016.

Com base nas teses analisadas, percebo que, no exercício da profissão, a relação entre cuidado e educação aparece com aspectos distintos, separados entre corpo e mente, entre quem gosta de crianças e quem as educa. É importante discutir como os cursos de formação têm trabalhado essas questões na formação do

professor de educação infantil, como tem provocado os acadêmicos a problematizar os conceitos de cuidado e educação, e como são constituídos no processo de formação inicial.

O levantamento de teses sobre a formação de professores para a educação infantil e sobre cuidado e educação permite afirmar que esses dois conceitos – cuidado e educação – têm sido assumidos como aspectos primordiais quando se trata de discutir a educação infantil brasileira, seja em nível de políticas públicas para a formação de professores, seja de orientações curriculares para as instituições de educação infantil, pois caracterizam-se como elementos que conduzem o "estar" com as crianças, as ações pedagógicas propiciadas nas instituições pelos seus profissionais, as escolhas de estrutura física das instituições e as políticas de formação estabelecidas por cursos de pedagogia que focam a formação de professores para a educação infantil.

Na sequência desta seção, apresento o curso de Pedagogia da Unioeste, campo empírico que também carrega em sua constituição os meandros experienciados por docentes e discentes ao assumirem a docência como base para a formação de professores da educação básica, em especial a educação infantil. As opções que compuseram o curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, estiveram relacionadas, como em outros cursos brasileiros, à legislação nacional, às discussões de instituições nacionais de formação de professores (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, por exemplo) e às necessidades e anseios da comunidade local em que se situa o curso.

O curso de Pedagogia foi criado na Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – Facibel,[7] em 1994, com as seguintes habilitações: matérias pedagógicas do 2° Grau e magistério das séries iniciais do 1° Grau ou matérias pedagógicas do 2° Grau e magistério para pré-escola (UNIOESTE, 1999). Em junho de 1999, a Facibel, após discussão com a sociedade regional sobre a constituição da universidade pública, em defesa da escola pública, é incorporada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, compondo seu 5º campus. Antecipando as questões legitimadas pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, em relação à exigência mínima para atuar na formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o curso de pedagogia, desde sua criação, já

[7] Criada pela Lei Municipal n. 477/74, passa a oferecer os cursos de Economia Doméstica e Estudos Sociais no ano de 1975. Em 1999, é incorporada à Unioeste (LAZIER, 1997).

oferecia a habilitação em nível superior aos professores dos anos iniciais e da educação infantil num contexto marcado pela redefinição dos cursos de pedagogia que formavam até então o especialista.

É interessante destacar que, em Francisco Beltrão, no período em que o curso de pedagogia foi implantado na Facibel visando à habilitação do professor para atuação nas séries inicias do 1º Grau e na educação pré-escolar, a formação do professor para as séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas do 2º Grau nos cursos de pedagogia ainda eram tendências predominantes no cenário nacional. Na contramão, o curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, constituiu-se pela docência, proporcionando aos acadêmicos estagiários um olhar para a prática pedagógica alicerçada com a história da educação infantil, da criança, da formação de professores como elementos essenciais de formação.

Em pesquisa realizada no estado de São Paulo, em 1994, com 40 cursos de pedagogia de 22 universidades públicas, Brzezinski (1996) mostra que a formação do pedagogo para atuar nas disciplinas pedagógicas do 2º Grau predominava em 26 cursos, totalizando 65% do total investigado, assim como, na reestruturação dos cursos de pedagogia, 65% assumem a formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau. Também as habilitações fundamentais (orientação, supervisão, administração, inspeção) continuavam fortemente presentes nas reformulações dos currículos; a habilitação para a educação pré-escolar possui uma incidência de apenas 20% no universo de cursos pesquisados. A autora aponta ainda que 92,5% dos cursos definiram a docência como base comum da identidade profissional do pedagogo. Em uma pesquisa sobre instituições de ensino superior brasileiras, que formavam professores para a educação infantil, Kishimoto (1999) apresenta um avanço na criação de cursos desde a década de 1930 até 1990, de 2 para 41 cursos. Entre eles encontra-se o da Unioeste, em 1994.

Importa ressaltar que o curso de Pedagogia da Unioeste teve seu início num contexto em que os cursos de pedagogia eram alvo de inúmeras críticas em relação ao campo de atuação profissional. Das críticas ao trabalho fragmentado, gerado pelas habilitações, reformulações e várias propostas foram feitas no sentido de agregar à formação do pedagogo uma formação unitária (professor e pedagogo no mesmo curso) e a indicação de que a docência é a base da identidade do pedagogo. Assim, em 1997, o curso de Pedagogia da Facibel é readequado devido às novas denominações da LDB n. 9394/96 e orientações do Conselho Estadual de Educação

do Paraná, passando a conferir as seguintes habilitações: matérias pedagógicas do ensino médio e ensino fundamental (quatro primeiras séries) e matérias pedagógicas do ensino médio e da educação infantil (creches e pré-escolas). Em 1999, é aprovado, na Unioeste, após o processo de incorporação da Facibel, o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia mantendo as mesmas características da proposta de 1997. Essa proposta esteve em vigor até 2003, ano de aprovação de um novo projeto político-pedagógico[8] para o curso, resultado do trabalho do grupo de professores.

A reestruturação do PPP de 2003 ocorre num contexto marcado pela efervescência do debate das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Mesmo sem uma diretriz nacional, o curso já apontava, naquele momento, para a reformulação inspirada nas teses propostas pela Anfope, ou seja, a docência como base para todo professor, que, mais tarde, ganharia estatuto de lei. A descrição do perfil profissional do curso enfatiza a ideia de docência como centralidade na formação, conforme expresso a seguir:

> Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (UNIOESTE, 2003, p. 4).

Esse é um destaque importante no novo panorama do curso, que traz a docência como base na formação do pedagogo, expresso da seguinte forma: “A gestão escolar faz sentido na medida em que o profissional a ela habilitado tenha *a priori* a habilitação de professor” (UNIOESTE, 2003, p. 3). Isso também é enfatizado mais adiante, no texto do projeto, através da seguinte afirmativa: “formação do professor como finalidade primeira porque compreende a educação escolar como atividade que possui seu *lócus* de existência básica no processo de ensino e aprendizagem assentado na docência” (UNIOESTE, 2003, p. 3).

A organização didático-curricular do PPP de 2003 já privilegiava, em grande parte, os dispositivos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, no que se refere ao campo de atuação profissional: magistério na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e gestão escolar (organização do trabalho

[8] Projeto pedagógico e projeto político-pedagógico são terminologias utilizadas, respectivamente, nos documentos de 1999 e 2003.

pedagógico). O debate sobre o campo teórico da pedagogia apareceu como coadjuvante em relação ao debate sobre os espaços de atuação profissional do licenciado em pedagogia, discussão histórica que, desde a criação do curso em 1939, busca por sua identidade, ora identificando seu campo de atuação, ora buscando os aspectos epistemológicos que envolvem a pedagogia.

Na linha tênue entre defini-lo como prático ou como teórico, o pedagogo e o curso que o forma vem ganhando espaço no debate nacional quando se discute a formação de professores para a educação básica. Esse movimento é importante. Como afirma Houssaye et al. (2004, p. 43, grifo do autor), para romper com a cultura do mal-entendido sobre o que é um pedagogo,

> não basta lamentá-la, é preciso ainda vencê-la e combatê-la. E, portanto, compreendê-la em primeiro lugar. [...] Compreender permite engajar-se, engajar-se em situar, respeitar e promover a pedagogia. Enfim, engajar-se em **manifestar a favor dos pedagogos**, sem se contentar em manter o mal-entendido que a isola e a descredita, sem se contentar com o fracasso da formação, sem se contentar em renovar as imagens de sua negação, sem se contentar em afogar a pedagogia em uma definição generalizadora.

Nesse sentido, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovada em 2006, a Unioeste, campus de Francisco Beltrão, passa a discutir sua nova organização curricular. As discussões feitas em colegiado ressaltaram a importância em manter a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, havendo o entendimento do corpo docente da necessidade em demarcar com disciplinas a especificidade que o curso se propunha.

Em dezembro de 2007, pela Resolução n. 374/2007 – CEPE, o curso tem seu novo PPP aprovado, o qual pretende formar um profissional que

> – discuta situações do cotidiano escolar, com fundamentação teórico-metodológica, identificando práticas pré-estabelecidas e representações da escola, da sala de aula e do papel do professor, buscando a construção de sua identidade profissional e de sua autonomia docente;
> – construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador, buscando encontrar formas de agir adequadas ao contexto de seu trabalho docente;
> – domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento ensinadas na Educação Infantil [...] (UNIOESTE, 2007, p. 4).

A educação infantil passa a ter espaços explícitos de discussão em disciplinas como Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil; Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de

Estágio Supervisionado III e Literatura Infantil. Além disso, os docentes do curso são orientadores de estágio, optando pela orientação na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. A composição dessas disciplinas ocorreu na discussão entre os docentes que constituíam o colegiado, principalmente os que orientavam os estágios supervisionados na educação infantil e outros vinculados aos fundamentos teórico-metodológicos.

A definição do perfil do pedagogo a ser formado e das disciplinas construídas demonstram a formação de um pedagogo que trabalhará como professor da educação infantil. Alguns elementos quanto à formação teórico-prática do acadêmico estão explícitas nas nomenclaturas das disciplinas acima citadas, bem como aspectos da educação infantil considerados, naquele momento, como o mínimo necessário para a formação. Entre elas, destaco: a) Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil: apresenta a discussão aspectos da política, legislação, cuidado, educação, formação de professores da educação infantil; b) Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil: voltada para o cotidiano do trabalho prático com as crianças nas instituições; c) Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III: contato direto com o exercício da profissão; d) Literatura Infantil: tema que permeia a infância.

Desde a sua criação, três projetos político-pedagógicos ou projetos pedagógicos foram construídos pelo grupo de professores para o curso de Pedagogia da Unioeste/Francisco Beltrão-PR. Nesta tese, trabalho com o atual PPP, regulamentado pela Resolução n. 374/2007 – CEPE, o qual foi constituído a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O atual projeto do curso oferece 90 vagas, sendo 45 no período matutino e, 45, no período noturno, com integralização mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, totalizando 3.332 horas. Do total de carga horária (3.332 horas), 1.326 são de formação geral, 1.846 de formação específica e 160 de atividades acadêmicas complementares.

Ao fazer referência à concepção do curso, o colegiado do curso

> opta pela formação do professor como finalidade primeira, porque compreende a educação escolar como atividade que possui seu *locus* de existência básica, no processo de ensino e aprendizagem, assentado na docência. O conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo trabalho vivo do professor e pela relação ativa deste com seus

> alunos, constituem o aspecto central da organização do trabalho escolar (UNIOESTE, 2007, p. 3).

E tem como finalidades:

> 1. Formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
> 2. Formação de professores para a atuação nos processos e procedimentos no âmbito da Gestão Escolar, articulados com e/ou aos saberes da docência (UNIOESTE, 2007, p. 3).

No que se refere ao perfil profissional, o curso tem como formação específica a "formação de professores com vistas à atuação nas diferentes etapas – Educação infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (UNIOESTE, 2007, p. 4).

Ao observar a estrutura curricular, em sua formação específica, localizo as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil (102 horas – 2º ano do curso); Literatura Infantil (68 horas – 4º ano do curso); Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil (68 horas – 3º ano do curso) que mencionam o termo "infantil" em sua nomenclatura. Nas anotações de meu caderno de reuniões consta a discussão de outras disciplinas para compor a formação para a educação infantil, porém o engessamento quanto ao tempo do curso (4 anos) e a necessidade de disciplinas de fundamentos da educação e para os anos iniciais do ensino fundamental não permitiram a inclusão de outros temas como o cuidado, o brincar e a brincadeira, arte na educação infantil, primeiros socorros, entre outros. Alguns foram incorporados em disciplinas teórico-metodológicas as quais deveriam abordar o trabalho com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entre as disciplinas aprovadas pelo colegiado, apenas a de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil apresenta aspectos de discussão sobre a compreensão de cuidado e educação. As três disciplinas acima mencionadas são objeto de análise no capítulo 4.

Quando analisei as ementas de todas as disciplinas do curso (Anexo 1), encontrei em Psicologia da Educação I (68 horas – 1º ano), Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e do Ensino da Língua Portuguesa (136 horas – 3º ano), Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática (136 horas – 3º ano), Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (226 horas – 3º ano), Política Educacional (68 horas – 4º ano), Arte e suas Manifestações (68 horas – 4º ano), Educação, Corpo e Movimento (68 horas – 4º ano), alguma menção sobre

a educação infantil, entre elas: desenvolvimento infantil, políticas públicas para a educação infantil, expressão corporal na educação infantil, ensino da arte, língua portuguesa, matemática e especificidade do estágio supervisionado na educação infantil. Em todos os anos do curso há referências sobre educação infantil na tentativa de abranger vários aspectos: legais, históricos, metodológicos e de formação de professores.

Na descrição das Atividades Práticas Supervisionadas, menciona-se que as atividades de Estágio Supervisionado (316 horas) compreendem, entre outras ações, a “elaboração e desenvolvimento de Projetos de Ensino na Educação Infantil” (UNIOESTE, 2007, p. 27) e, ainda, na Descrição do estágio supervisionado, faz-se referência à regência na educação infantil durante o 3º ano do curso.

A leitura do PPP de 2007 do curso de Pedagogia da Unioeste/Francisco Beltrão evidencia uma perspectiva clara para a formação de professores para atuação na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. O foco está na docência para o desenvolvimento de um profissional capaz de trabalhar com as crianças. E o estágio supervisionado apresenta-se como um momento de reflexão do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino a fim de que o acadêmico problematize sua prática pedagógica e dela elenque questões para aprofundamento teórico. Consta no PPP (UNIOESTE, 2007, p. 27):

> Entende-se que a realização do estágio supervisionado deverá possibilitar uma aproximação com a realidade do campo de trabalho, o que é fundamental na formação inicial dos professores. Deverá possibilitar, ainda, um levantamento das problemáticas da realidade sobre as quais é preciso refletir teoricamente.

Esses elementos ressaltam a importância do tema *cuidado e educação* na formação de professores para a educação infantil. A compreensão dessas categorias se faz necessária quando se assume a docência como princípio, objetivo da formação, e como ela se constitui durante o processo inicial de formação de professores, em curso de pedagogia.

Nesse sentido, ao tomar como campo empírico um curso de formação inicial em pedagogia de uma instituição pública de ensino superior e, nele, o processo de formação de acadêmicos estagiários a partir da experiência no estágio supervisionado com as crianças e a reflexão que fazem sobre este processo, reconstituo o percurso

formativo dos futuros profissionais, adentrando nas ações viabilizadas pela formação inicial com o intuito de conhecer sua ação formativa, identificando suas lacunas, limites e possibilidades.

Do estado da arte realizado para esta tese, acima descrito, percebe-se que não há investigações sobre as compreensões de *cuidado e educação* em curso de formação inicial de professores. Dessa maneira, sua problematização se faz necessária, pois investigo o *cuidado e educação* para além da estrutura curricular do curso ou da compreensão de professores de educação infantil em exercício. O foco de investigação recai sobre a problematização da formação inicial de professores com acadêmicos estagiários e professores orientadores, com vistas ao contato com as crianças nas instituições de educação infantil. A organização curricular em disciplinas do curso de Pedagogia, as ações formativas desenvolvidas no estágio supervisionado e o contato com as crianças nas instituições favorecem a produção de hipóteses sobre as compreensões de cuidado e educação e como elas se constituem.

As hipóteses levantadas para a tese expressam a densidade na formação voltada para o ensino de conhecimentos para as crianças, tanto de professores orientadores como de acadêmicos estagiários. Há a preocupação de que as crianças aprendam o conhecimento acumulado pela humanidade nas instituições infantis. Essas questões são de cunho teórico, ideal. Mas como isso se desenvolve no cotidiano da experiência com as crianças nas instituições de educação infantil, durante os estágios supervisionados? A preocupação com a educação, geralmente circunscrita à noção de ensino, obscurece o cuidado?

Assim, é importante compreender, para além dos documentos legais, as ações que os docentes e discentes do referido curso realizam, com vistas à formação de professores para a educação infantil, como tentativas de estabelecer nas ações e relações, formas de abordar como o cuidado e a educação para crianças de 0 a 4 anos são e podem ser realizadas. Esse é o foco da próxima seção, em que apresento as atividades propostas e conduzidas pelos professores do curso, especialmente discorrendo sobre a organização do estágio supervisionado em educação infantil.

2.2 Ações formativas desenvolvidas no estágio supervisionado

Investigar a compreensão do *cuidado e educação* construída na formação de professores, em contexto de estágio supervisionado, é o foco desta tese. Entendo que, além dos aspectos legais do curso (PPP, disciplinas, ementas, conteúdos), explicitados anteriormente, as ações formativas desenvolvidas no período de estágio supervisionado na educação infantil se constituem em momentos centrais de formação. Entre eles, destaco o contato com a instituição de educação infantil e, sobretudo, o contato e as ações realizadas com as crianças. Nesse sentido, a proposta de formação de professores para a educação infantil, expressa pelos documentos legais (normativos/administrativos) e pelas orientações teórico-metodológicas do curso, e o vivido na escola, com as crianças, imbricam-se, mobilizando outras reflexões.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (UNIOESTE, 2007), a ementa da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (226 horas – 3º ano) prevê a aproximação dos acadêmicos estagiários com o trabalho na educação infantil via observação, planejamento, regência e reflexão, viabilizadas pelas atividades do estágio.

A seguir, descrevo os encaminhamentos didáticos desenvolvidos na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III que, no período a ser pesquisado, constitui a empiria desta tese. Tais encaminhamentos são organizados em: a) Estruturais; b) Organizador do trabalho formador; c) Conteúdos e estratégias.

a) *Estruturais*: Segundo atas do Colegiado de Curso, todos os docentes orientam acadêmicos em suas atividades de estágio supervisionado. Cada professor possui um número de orientandos conforme sua carga horária destinada ao ensino, estabelecido pela Resolução n. 034/2000 – COU.[9] Estes professores orientadores possuem um professor coordenador do Estágio Supervisionado; juntos elaboram diretrizes para a realização da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio

[9] Esta resolução trata da distribuição de carga horária docente que compreende 50% de sua carga horária em atividades de ensino (aulas na graduação, apoio didático e orientações de estágio e/ou trabalho de conclusão de curso), perfazendo no mínimo 20 horas semanais em atividades de ensino para um docente com regime de trabalho de 40 horas/semana.

Supervisionado III, que ocorre no 3° ano do curso de Pedagogia, a qual organiza as atividades a serem desenvolvidas a cada ano letivo.

b) *Organização do trabalho formador*: Uma das atividades desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III refere-se às **reuniões** com os professores orientadores de estágio. Geralmente é realizada uma reunião no início de cada ano letivo para a organização das diretrizes de estágio. Segundo o Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados, dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Resolução n. 385/2008 – CEPE, Art. 21, § 1º, "a orientação de estágio é realizada a partir de um plano de atividades e planos de ensino específicos de disciplinas do curso" (UNIOESTE, 2008, p. 10). Assim, a cada ano letivo elabora-se um documento denominado Diretrizes para a Disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, que contém os encaminhamentos das atividades a serem desenvolvidas no respectivo ano letivo.

A seguir, na Figura 3, apresento, ano a ano, os tópicos que compõem esse documento, relativos ao período sobre o qual esta investigação se debruça.

Figura 3 – Quadro das Diretrizes da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 2010/2014

Anos letivos	2010	2011	2012	2013	2014
Aspectos abordados	Informações legais que embasam a elaboração das Diretrizes	Informações legais que embasam a elaboração das Diretrizes	Informações legais que embasam a elaboração das Diretrizes	Informações legais que embasam a elaboração das Diretrizes	Informações legais que embasam a elaboração das Diretrizes
	1) orientação teórico-metodológica	1) orientação teórico-metodológica	1) orientação teórico-metodológica	1) orientação teórico-metodológica	1) orientação teórico-metodológica
	2) etapa da observação	2) etapa da observação	2) etapa da observação	2) etapa da observação	2) etapa da observação
	3) elaboração do planejamento de ensino	3) elaboração do planejamento de ensino	3) elaboração do planejamento de ensino	3) elaboração do planejamento de ensino	3) elaboração do planejamento de ensino
	4) etapa da regência	4) etapa da regência	4) etapa da regência	4) etapa da regência	4) etapa da regência
	5) relato das experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	5) relato das experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	5) relato das experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	5) relato das experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	5) relato das experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III
	6) elaboração e apresentação do trabalho final.	6) elaboração e apresentação do trabalho final.			
	7) Processo de avaliação	7) Processo de avaliação	6) Processo de avaliação	6) Processo de avaliação	6) Processo de avaliação
		8) Cronograma de atividades	7) Cronograma de atividades	7) Cronograma de atividades	7) Cronograma de atividades
	Anexos	Anexos	Anexos	Anexos	Anexos

Fonte: Diários de Classe da pesquisadora – 2010 a 2014.

Na figura acima, as mudanças nos elementos das diretrizes, no decorrer dos anos letivos, referem-se à incorporação, no período de 2012 a 2014, da elaboração do trabalho final no Relato das Experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III. Nos anos de 2010 e 2011, os acadêmicos estagiários elaboraram, com sua dupla de estágios, um relatório sobre as atividades desenvolvidas no período de regência. Após, também produziram um trabalho (artigo) individual sobre uma problematização advinda de suas atividades de estágio. Esse artigo era, posteriormente, apresentado num seminário da disciplina. Já nos anos de 2012, 2013 e 2014, o grupo de professores orientadores decide incorporar a

elaboração desse artigo ao Relato de Experiências, pois se compreendeu como um trabalho único de atividades de estágio.

Uma segunda reunião é feita no segundo semestre, entre professores orientadores e coordenação dos estágios, para preparação das atividades finais da disciplina (datas de entrega de notas, dos relatos de experiência, encaminhamentos quanto a documentação dos relatos, das fichas de avaliação, fichas de comparecimento de estágio). Também se define o Seminário da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado. Este seminário é discutido com os demais professores coordenadores dos estágios dos 1ºs, 2ºs e 4ºs anos do curso. Por fim, uma última reunião é realizada no final do ano letivo para avaliação das atividades do estágio e indicação de ações que serão mantidas e alteradas para o próximo ano letivo. Nas reuniões, professores orientadores e coordenação de estágio conversam sobre o andamento do estágio, dificuldades com as produções escritas dos acadêmicos estagiários, com materiais pedagógicos para a realização das regências nos CMEIs, carga horária do estágio, relação entre a universidade e as instituições infantis.

c) *Conteúdo e estratégias*: algumas estratégias foram adotadas por nós, professores orientadores, a fim de que conteúdos para a formação de professores de educação infantil fossem aprofundados pelos acadêmicos estagiários, entre eles, aspectos relativos à formação de professores, ao cuidado e educação, à prática pedagógica e sua reflexão. Uma das iniciativas foi a de estabelecer a leitura de um livro específico da Educação Infantil. Conforme reunião de 18 de fevereiro de 2010 e anotações em meu diário de classe daquele ano letivo, a justificativa do grupo ocorreu em função de inúmeros textos que cada professor orientador selecionava para seus acadêmicos estagiários e que, muitas vezes, confundia-os na seleção de quais realizariam a leitura. O grupo de professores orientadores também entendeu que o estágio da educação infantil para as crianças de 0 a 3 anos precisava de uma maior atenção no que tange ao aprofundamento teórico, pois muitos dos professores orientadores não tinham experiência de trabalho com essa faixa etária. Compreendiam, ainda, que havia dificuldade por parte dos acadêmicos estagiários em organizar sua prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos.

Dessa maneira, desde 2010, foram selecionadas **literaturas** para dar suporte à fundamentação teórico-metodológica dos trabalhos dos acadêmicos estagiários e, assim, problematizar a formação de professores, a prática pedagógica na educação

infantil, entre outros temas. Dessa forma, para o ano de 2010 optou-se pelo livro de Alessandra Arce e Lígia Martins, intitulado *Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos* (2009), que traz discussões sobre o cotidiano na educação infantil; a formação de professores para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos; o ensino como articulador do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, entre outros. Em 2011, inclui-se o capítulo 1, “Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências”, do livro de Luciana Esmeralda Ostetto, intitulado *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores* (2008). Em 2012 e 2013, o livro de Ostetto foi adotado na íntegra, pois apresenta reflexões de acadêmicos em situações de estágio com crianças de 0 a 4 anos, a orientação de como se observa uma turma de educação infantil, a maneira como o registro dessa observação e a documentação podem ser feitas, elementos importantes, afinal, o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, compreende o estágio enquanto pesquisa. Nessa perspectiva, a problematização da prática docente realizada durante o estágio supervisionado e o aprofundamento de temáticas de pesquisa mobilizadas pelos acadêmicos estagiários são focos da formação de professores de educação infantil. Em 2014, os professores orientadores de estágio mantêm o livro de Ostetto e selecionam o livro de Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, *Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar* (2013), para abordar questões sobre o cuidado e a educação na formação de professores e na educação infantil.

A partir desses encaminhamentos, os acadêmicos estagiários produziram um Relato de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III. Nesta tese, trabalho com os **Relatos de Experiência** (por vezes apenas referidos por RE) desenvolvidas nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, os quais são escritos em dupla ou trio. A seguir, a Figura 4 apresenta o número de Relatos de Experiência por turno e turma, desenvolvidos no curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão.

Figura 4 – Quadro dos Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 2010/2014

Anos	**2010**			**2011**			**2012**			**2013**			**2014**			**Total geral**	**Total por Creche e Pré-escola**
Turno / Turma	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**		
Berçário 0 a 2 anos	3	3	**6**	2	2	**4**	1	5	**6**	xxx	1	**1**	1	3	**4**	**21**	**46**
Maternal I 2 a 3 anos	4	5	**9**	X	2	**2**	3	1	**4**	1	3	**4**	2	4	**6**	**25**	
Maternal II 3 a 4 anos	5	3	**8**	X	6	**6**	3	5	**8**	3	4	**7**	4	5	**9**	**38**	**79**
Pré	5	7	**12**	6	X	**6**	5	4	**9**	6	4	**10**	1	3	**4**	**41**	
Total por ano	**17**	**18**	**35**	**8**	**10**	**18**	**12**	**15**	**27**	**10**	**12**	**22**	**8**	**15**	**23**	**125**	**125**

Fonte: Arquivo do Laboratório de Ensino e aprendizagem de Pedagogia.

Percebe-se um número expressivo de Relatos de Experiência produzidos em turmas de crianças de 3 a 5 anos. Entendo que tal aspecto assinala, por outro lado, a necessidade de se investigar como acadêmicos estagiários e professores orientadores compreendem o cuidado e a educação para as crianças de 0 a 3 anos. Há receio de atender essas crianças? Por que os “maiores” possuem uma maior procura para a realização dos estágios em vez das crianças mais novas? O que revelam os Relatos de Experiência?

Uma estratégia de formação utilizada no período investigado deu-se pela produção de artigos elaborados nos anos de 2010 e 2011 em que as diretrizes de estágio mencionavam que, após a produção do Relato de Experiências, cada acadêmico estagiário elaboraria um artigo com base em uma problemática encontrada na sua vivência com o estágio supervisionado. A seguir, a Figura 5 demonstra o quantitativo dos artigos produzidos, os quais variam em temáticas como cuidar e educar, brincar, brinquedoteca, a aprendizagem na educação infantil, formação de professores, docência, educação escolar, indisciplina, música, estágio, direitos da criança, poesia, televisão na educação infantil, teoria e prática, planejamento, políticas públicas, sexualidade, entre outros.

Figura 5 – Quadro dos artigos produzidos nos anos de 2010 e 2011 pelos acadêmicos estagiários

Anos letivos	**2010**	**2011**	**Total**
Número de artigos Período matutino	28	10	38
Número de artigos Período noturno	33	24	57
Total	**61**	**34**	**95**

Fonte: Arquivo do Laboratório de Ensino e aprendizagem de Pedagogia

No decorrer das ações formativas do estágio supervisionado também são realizados seminários internos de socialização das observações e regências como espaços importantes para perceber como o contato com os Centros Municipais de Educação Infantil é sentido pelos acadêmicos estagiários. Nesses seminários, cada dupla ou trio manifesta o que viu, ouviu e sentiu ao estar na instituição em que desenvolveu seu estágio. Os acadêmicos estagiários relatam como foi o contato com as crianças, com a direção da instituição, com as professoras, zeladoras, merendeiras e pais. Não há restrições quanto à manifestação durante os seminários, mas há o acordo de que os sentimentos e possíveis julgamentos que forem feitos permaneçam

entre o grupo. Como coordenadora de estágio, entendo e repasso isso aos acadêmicos estagiários, ou seja, que o tempo em que eles permanecem nas instituições é restrito e não cabe “julgarmos” possíveis ações. Temos o papel de identificar limites institucionais, pedagógicos, administrativos e tentar, em ações posteriores, compreendê-las melhor.

Nesses seminários também são socializadas as temáticas ou conteúdos que cada dupla ou trio desenvolve durante sua regência. A intenção é de que sejam feitas trocas de informações, literaturas, atividades, materiais, entre os acadêmicos estagiários, para compor um trabalho pedagógico que contribua para o desenvolvimento das crianças.

Esses momentos têm indicado uma preocupação dos acadêmicos estagiários com a condução da sala de aula, a disciplina das crianças dos CMEIs, a produção dos planos de aulas, os quais se apresentam, na maioria das vezes, como lista de atividades dirigidas. Os momentos de cuidado são apenas citados como rotina que ganha um espaço significativo no momento da regência e, segundo eles, há pouco espaço para o pedagógico. Um aspecto curioso está no relato dos acadêmicos estagiários quando estes retornam das observações realizadas nos CMEIs, tanto dos aspectos físico e administrativo quanto do aspecto pedagógico. Os relatos enfatizam a ausência ou a pouca atenção que é dada pelos professores dos CMEIs à higiene das crianças: momento do sono, escovação dos dentes, lavar as mãos antes das refeições. No entanto, quando da organização dos planos de aula, esses momentos são apenas relacionados como itens rotineiros e não desenvolvidos como ações de cuidado e educação.

A regência também é socializada nesses seminários em que são expressas vivências, angústias, sentidos e sentimentos por estar com as crianças nas instituições de educação infantil. No relato oral dos acadêmicos estagiários, transparece a preocupação com as crianças, com a formação destas, com as atividades desenvolvidas (se deram certo ou não), com as lacunas na formação do curso de Pedagogia ao terem dificuldades em lidar com algumas situações do cotidiano das instituições como, por exemplo, segundo eles, o tempo excessivo de cuidados com higiene, a limitação com a rotina das instituições, a utilização de alguns recursos – por exemplo, a televisão.

Como explicar tal contradição ou desencontro? Há dificuldade na análise, por parte dos acadêmicos estagiários, do trabalho a ser desenvolvido num centro de

educação infantil? Por que há preocupação significativa com relação à *educação* no momento da regência e o *cuidado* fica em segundo plano? Será que a literatura discutida no curso impulsiona essa preocupação?

Esses são alguns encaminhamentos didáticos da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III que constituem as ações formativas para a formação de professores de educação infantil do curso de Pedagogia, os quais servirão de dados para investigar as compreensões de cuidado e educação construídas por acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado.

2.3 O caminho metodológico

A prática da pesquisa está aliada à problematização, esta acompanhada de uma pergunta que, no meu caso, nasce a partir do trabalho como professora da educação infantil e se articula, do ponto vista teórico-metodológico, quando passo a trabalhar como professora formadora de professores, principalmente para a educação infantil, de 2001 em diante. Portanto, a questão-problema sempre surge de algo que incomoda, que está presente no cotidiano profissional e que requer uma análise e reflexão cautelosas. Assim, para que se realize uma pesquisa, necessita-se ter um problema, e este parte da realidade, da necessidade; não se “cria”, não se “inventa” um problema ou uma pergunta (SAVIANI, 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1996; SÁNCHEZ GAMBOA; SANTOS FILHO, 2002; FAZENDA, 2004).

Saviani (2004, p.14) questiona a concepção de problema na educação afirmando que “a essência do problema é a necessidade”. Assim, é da necessidade que emerge o problema de pesquisa desta tese. Da necessidade de compreender o cuidado e educação no curso de Pedagogia em que trabalho, o qual forma professores para a educação infantil. Minayo (2015, p. 13) diz que “[...] nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto.* A pesquisa nessa área lida com seres humanos que [...] têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos”. A autora ainda afirma que a pesquisa alimenta a atividade de ensino, colocando-a diante da realidade do mundo. Pensamento e ação estão na base da pesquisa, pois “*nada pode ser intelectualmente*

um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (MINAYO, 2015, p. 16, grifo da autora). Essa identidade, esse vínculo entre objeto de pesquisa e minha atividade profissional, mobilizou a investigação desta tese.

A fim de atingir o objetivo desta pesquisa, investigar as compreensões de cuidado e educação construídas por acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado, utilizo produções dos acadêmicos estagiários e professores orientadores do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão-PR, relativos ao recorte temporal entre 2010 e 2014. São dois os principais instrumentos de pesquisa: documentos institucionais e pedagógicos e entrevistas.

Entendo como documentos institucionais os que caracterizam o curso (PPP, Diretrizes da Prática de Ensino, Planos de ensino) e como documentos pedagógicos os que dimensionam ações para a formação, avaliadas cotidianamente (Relatos de Experiências e Artigos).

A proposição metodológica tem como caminho o olhar sobre os dados elencados e, a partir deles, buscar pelas compreensões sobre cuidado e educação nos a) documentos institucionais do curso; nos b) documentos pedagógicos; e nas c) entrevistas com os professores orientadores de estágio, entrelaçadas com a teoria. Minayo (2015, p. 14-15) auxilia a compreender a metodologia de pesquisa pela qual opto para conduzir este trabalho:

> Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos e operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

A escolha por um método conduz o trabalho do pesquisador a partir de suas convicções, que são constituídas por teorias, pela realidade dos dados e pelos pensamentos sobre esses dois aspectos, a teoria e os dados. Nessa relação, compus a análise dos dados colocados pela empiria. A Figura 6 demonstra a estrutura de dados desta tese:

Figura 6 – Estrutura de dados da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O principal material empírico para análise são os Relatos de Experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, e os Artigos (ART), produzidos pelos acadêmicos estagiários, que são tangenciados pelas entrevistas dos professores orientadores, os quais participaram do processo de formação dos acadêmicos estagiários durante o período investigado (2010 a 2014).

Os Relatos de Experiência estão arquivados para consulta pública no Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia, os quais foram emprestados para consulta e levantamento de dados. Nesse primeiro levantamento, identifiquei, um a um, os Relatos de Experiência, por turma e professor orientador; separei por pastas, em arquivo digital, nomeando-os da seguinte forma: “Relatório_matutino_2010”; “Relatório_noturno_2010”. Em seguida, relacionei em um novo arquivo (“Relatórios_para_análise”), os Relatos de Experiência dos acadêmicos estagiários que realizaram sua docência nas turmas de Berçário e Maternal I.

A Figura 6, apresentada acima, demonstra um total de 125 Relatos de Experiência produzidos no período investigado, dos quais 46 referem-se ao estágio realizado com crianças de 0 a 3 anos e 79 com crianças de 4 e 5 anos.

Considerando o C*uidado e Educação* como objeto de tese, e que o curso investigado apresenta dificuldades no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, conforme discussões apontadas nos seminários de observação e regência e nas reuniões com os professores orientadores, optei por analisar os 46 Relatos de Experiência sobre estágio com crianças de 0 a 3 anos. A seguir, a Figura 7 apresenta o número de Relatos de Experiência no primeiro recorte de documentos para a análise intencionada.

Figura 7 – Quadro dos Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III produzidos pelos acadêmicos estagiários com crianças de 0 a 3 anos

Anos	**2010**			**2011**			**2012**			**2013**			**2014**			**Total geral**
Turno / Turma	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	**Mat**	**Not**	**Total**	
Berçário 0 a 2 anos	3	3	**6**	2	2	**4**	1	5	**6**	xx	1	**1**	1	3	**4**	**21**
Maternal I 2 a 3 anos	4	5	**9**	X	2	**2**	3	1	**4**	1	3	**4**	2	4	**6**	**25**
Total por ano	**7**	**8**	**15**	**2**	**4**	**6**	**4**	**6**	**10**	**1**	**4**	**5**	**3**	**7**	**10**	**46**

Fonte: Arquivo do Laboratório de Ensino e aprendizagem de Pedagogia.

A partir destes 46 Relatos de Experiência, a próxima seleção direcionou-se aos professores orientadores. Analisei apenas os trabalhos orientados por professores efetivos do curso, pois estes construíram a dinâmica de trabalho para os estágios na educação infantil. Para o período de 5 anos proposto para a pesquisa, relacionei 10 professores orientadores efetivos, que contribuíram na orientação dos Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa, sob forma de Estágio Supervisionado III, chegando a um total de 31 trabalhos. Os demais foram orientados por professores colaboradores da instituição, com regime de trabalho temporário. Dos 10 professores orientadores efetivos, excluí: a pesquisadora (1); colegas de doutoramento que conhecem o andamento da tese (2) e membro da banca de qualificação (1). Assim, dos 6 professores orientadores, considerei apenas os professores orientadores que tiveram mais de dois anos de orientação no período de 2010 a 2014, chegando a 3 professores orientadores que foram entrevistados. A partir desse recorte, cheguei aos 11 Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, os quais foram analisados nos itens (1) Fundamentação Teórico-Metodológica – FTM, (2) o Planejamento Diário – PD, (3) o Memorial Descritivo da Regência – MDR, todos orientados pelos 3 professores selecionados para as entrevistas. A figura abaixo representa o recorte de material empírico realizado até aqui.

Figura 8 – Quadro dos Relatos de Experiência dos professores orientadores e acadêmicos estagiários

Professores orientadores	**Relatos de Experiência**				**Total**
PO1	RE1	RE7	RE8	RE9	4
PO2	RE2	RE3	RE5	RE6	4
PO3	RE4	RE10	RE11	-	3
3					11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos anos de 2010 e 2011, os acadêmicos estagiários, além do Relato das Experiências, elaboraram um artigo com uma temática central de discussão, a qual surgiu do trabalho com os estágios. Foram 95 artigos produzidos individualmente. Destes, 12 foram produzidos sob orientação dos professores orientadores, sujeitos de pesquisa entrevistados, e versam sobre diferentes temáticas relacionadas à educação

infantil. Embora o foco de análise desta tese centre-se no cuidado e educação, considerei importante a análise desses artigos a fim de compreender o processo de formação dos acadêmicos estagiários durante o desenvolvimento do estágio na educação infantil.

A Figura 9 apresenta os Relatos de Experiência e Artigos analisados, tomando como referência os professores orientadores selecionados para a pesquisa de tese.

Figura 9 – Quadro da Relação dos Documentos Pedagógicos analisados com base nos professores orientadores

Documentos pedagógicos	**Professores orientadores**			**Total**
	PO1	PO2	PO3	3
Relatos de Experiência – RE	RE1	RE2	RE4	
	RE7	RE3	RE10	
	RE8	RE5	RE11	
	RE9	RE6		
Total	4	4	3	11
Artigos – ART	ART – A	ART – C	ART – K	
	ART – B	ART – D	ART – L	
		ART – E		
		ART – F		
		ART – G		
		ART – H		
		ART – I		
		ART – J		
Total	2	8	2	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além dos 12 artigos selecionados, outros 9 fazem referência em seu título ao cuidar e educar, os quais também foram analisados. Embora nos Relatos de Experiência as turmas em que os acadêmicos estagiários realizaram a regência centram-se no Berçário e Maternal I, os artigos (total de 21) emergiram das experiências com turmas de Berçário (5 artigos), Maternal I (13 artigos) e Maternal II (3 artigos).

Nas entrevistas com os professores orientadores, o eixo abordado focou a compreensão de cuidado e educação na educação infantil, a qual tangenciou a análise dos documentos pedagógicos e institucionais.

Além desse material, minhas anotações sobre o andamento do estágio também se constituíram como dados de pesquisa. São registros feitos em caderno da disciplina, durante o período investigado, com aproximadamente 20 páginas

manuscritas. As anotações referem-se a falas dos acadêmicos estagiários quanto à expectativa da disciplina, à participação nas observações e à regência de estágio.

Em síntese, busco a **compreensão de cuidado e educação** de professores orientadores e acadêmicos estagiários por meio da análise de documentos:

a) Institucionais

- resolução do PPP do curso, com foco nas disciplinas que referenciam a Educação Infantil, o Cuidado, a Educação, a Criança, a Infância, tanto em sua nomenclatura, como em sua ementa;
- planos de ensino das disciplinas que mencionam a educação infantil, o cuidado, a educação e a infância em seus conteúdos;
- diretrizes para a Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, especialmente as orientações teórico-metodológicas para o desenvolvimento do estágio na educação infantil.

b) Pedagógicos

- relato de experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, examinando os relatórios desenvolvidos com crianças de 0 a 3 anos nos itens de Fundamentação Teórico-Metodológica, Planejamento Diário e Memorial Descritivo da Regência;
- artigos, buscando pelas compreensões de cuidado e educação em seu conteúdo e bibliografia utilizada.

c) Entrevistas semiestruturadas com três professores orientadores de estágio para compreender suas concepções de cuidado e educação na educação infantil.

A próxima figura apresenta a composição de dados coletados e analisados:

Figura 10 – Quadro da composição de dados

Elementos	Quantidade	Descrição
Documentos Institucionais	3	– Projeto Político-Pedagógico – Diretrizes da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – Planos de Ensino
Documentos Pedagógicos	11	Relatos de Experiência – RE
	21	Artigos – ART
Entrevistas	3	Professores Orientadores – PO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao processo de organização dos Relatos de Experiência, cabe informar que os 11 Relatos foram lidos, um a um, e deles destacados os aspectos que se reportavam ao cuidado e educação, seja nos conceitos a partir da fundamentação teórico-metodológica, na relação desses na descrição do planejamento diário e nos aspectos relevantes da experiência em regência produzida no memorial descritivo. Após, organizei um quadro para cada aspecto analisado, no qual trechos identificados na análise dos Relatos de Experiência eram agrupados a partir da Fundamentação teórico-metodológica – FTM, do Planejamento diário – PD e do Memorial descritivo da regência – MDR. A figura 11 apresenta um exemplo dessa tabulação.

Figura 11 – Quadro com os aspectos analisados nos Relatos de Experiência sob a Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 2010 a 2014

Aspectos analisados / **Relatos de Experiência**	**Fundamentação Teórico-Metodológica**
RE1	**“**pensada a partir das ideias de Vigotski e de sua proposta sócio-interacionista para o desenvolvimento infantil” (RE1/2010), compreende a criança como ser histórico e social que após o convívio familiar, a criança entra na instituição escolar. Esta instituição tem a função de propiciar a criança momentos de interação social com outras crianças e adultos por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas de maneira organizada e planejada de modo que a criança construa conceitos a partir de seus conhecimentos prévios e da cultura elaborada pela humanidade apresentada pelo professor na instituição de ensino. Os professores têm o papel de “sujeito mediador da cultura” (RE1/2010). Cabe a ele conhecer as fases da infância, reconheça e respeite os imites de cada criança, sendo que ela precisa experimentar e vivenciar interações. “o profissional tenha sempre intencionalidade educativa, buscando instigar na criança aspectos que permitam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor” (RE1/2010). Nesse sentido, a criança necessita ser estimulada e dirigida pelo professor. “quando se trata da criança pequena, muito mais o educador precisa atuar com ela, apresentando a linguagem, os objetos e a cultura, afinal a criança está inserida neste contexto histórico e social, e dessa forma, ela vive e convive com diversas situações, bem como manipula e visualiza os objetos ao seu redor, e uma manifestação dessas observações acontece por meio das brincadeiras, nas quais as crianças podem reproduzir aspectos de suas vivências e observações” (RE1/2010). “a interação e o envolvimento podem acontecer de diferentes maneiras, iniciando desde o nascimento, essa relação vai apresentar resultados à medida que for proporcionado para a criança experiências significativas que a conduza a desejar descobrir novidades e produzir conhecimento” (RE1/2010).
RE2	
RE3	
RE4	
RE5	
RE6	
RE7	
RE8	
RE9	
RE10	
RE11	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na organização dos dados decorrentes da leitura dos artigos que mencionam os termos cuidar e educar em seu título (9 artigos), destaquei seu objetivo e as compreensões de cuidado e educação referenciadas pelos acadêmicos estagiários, os quais compuseram um arquivo com os referidos excertos. Em relação aos artigos (12 artigos) produzidos a partir dos Relatos de Experiência selecionados para a tese e orientados pelos professores entrevistados, procedi a leitura com foco nas compreensões de cuidado e educação, as quais foram excertadas e registradas em arquivo específico.

Durante o processo de análise dos documentos, realizei entrevista semiestruturada com três professores orientadores, os quais possuem formação em pedagogia, 8 anos de vínculo institucional com o curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão e assumem perspectivas teórico-metodológicas diferentes. Um apoia-se no materialismo histórico-dialético, outro nos estudos da sociologia da infância e o terceiro em estudos piagetianos.

Para a realização das entrevistas, os professores orientadores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) de participação na pesquisa e tiveram suas identidades preservadas. Cada entrevista foi realizada individualmente, gravada e, posteriormente, transcrita por mim. O roteiro encontra-se no Apêndice A desta tese. Os dados das entrevistas são cotejados com os trazidos dos documentos institucionais e pedagógicos, pois se constituem em elementos apresentados pelos professores orientadores que participaram das decisões, discussões e produções sobre a formação dos acadêmicos estagiários para a educação infantil.

Assim, a escrita desta tese e o próprio processo de análise dos dados foram se constituindo por meio de um pensamento e de uma construção permanente em que exercito a aproximação entre dados e teoria. Minayo (2015) sustenta minha opção metodológica, especialmente quando caracteriza o objeto de estudo das ciências sociais como histórico, pois cada sociedade se constrói de forma particular e diferente. Vivendo numa mesma época, cada sociedade tem traços comuns, marcados pelo seu passado e, assim, vai constituindo o futuro. Outra característica está na consciência histórica que compreende a significação dada pelo ser humano às ações, construções, com intenções, projeções e planejamento de seu futuro. A identidade entre sujeito e objeto no estudo das ciências sociais representa a ligação humana existente com o objeto de pesquisa e também sua relação intrínseca e

extrinsecamente ideológica, ao imbricar-se com as compreensões do pesquisador e da realidade investigada. *Essencialmente qualitativo* caracteriza-se como a possibilidade de investigação do humano na sua representação social, na sua subjetividade, nos símbolos e significados que o ser humano constitui sobre si, sobre o outro e o mundo.

Constitui esta tese movida pelo desejo, dados, objetivos, hipóteses, autores, questões, dúvidas, leituras e releituras, escritas e reescritas. Alguns caminhos que, não necessariamente nesta ordem, permitiram compreender que a reflexão sobre o que vivemos ocorre pelo pensar constante, pois, como nos indica Almeida (2011, p. 156), “o pensar é um desafio sem fim que examina os acontecimentos recentes e retoma o que já foi pensado à luz de novas experiências”. Nessa perspectiva, assumo a ideia de pensar sobre o **cuidado e educação** para produzir resultados provisórios que serão retomados em novas reflexões. Isso porque, ao pensar, atribuímos sentido ao que experienciamos. O pensamento nos retira do estado de conforto e aceitação, abrindo situações em que, ao pensar, fazemos relações, damos voz ao outro, ao mundo. Assim, na perspectiva do dinâmico (movimento), do provisório (inacabamento) e do específico (singularidade), guiada pelo pensar que provoca reflexões, compreensões, outras perguntas, esta tese se constitui.

O próximo capítulo apresenta a base teórica que sustenta a reflexão sobre cuidado e educação e a análise dos dados e do campo empírico. Nele, estruturo a discussão a partir da etimologia do cuidado e educação, a legislação brasileira sobre a educação infantil e a formação de professores. A pedagogia histórico-crítica e as pedagogias da infância são abordadas em três eixos: criança e infância; cuidado e educação e as instituições de educação infantis; o trabalho pedagógico e a formação de professores, pois, a partir do campo empírico investigado, são as duas perspectivas que representam os fundamentos pedagógicos do curso e sustentam as ações formativas identificadas no período investigado.

3 Cuidado e educação na infância

Cuidado e educação na infância, foco desta tese, são tratados neste capítulo com o intuito de compreendê-los a partir de sua etimologia, de sua utilização pela legislação brasileira e de sua influência na formação de professores, principalmente para a educação infantil.

A primeira seção versa sobre a **etimologia** das palavras *cuidado*, para além dos aspectos físicos e biológicos, e *educação*, para além do ensinar algo para o outro. Em seguida, a **legislação educacional brasileira,** a partir da LDB n. 9394/96, é apresentada, destacando o cuidado e a educação como aspectos legais da formação das crianças nas **instituições de educação infantil**. A **formação de professores** encerra a seção, pois afeta diretamente os cursos de graduação em pedagogia.

A segunda seção apresenta perspectivas e princípios teóricos articulados pela pedagogia histórico-crítica (ou simplesmente PHC) e pelas pedagogias da infância (ou simplesmente PsI). A primeira é discutida principalmente com base em Saviani, Arce e Martins; e, a segunda, toma como referência ideias de Arendt, Montenegro, Guimarães, Nörnberg e Dahlberg, Moss e Pence. A opção por esses dois campos teórico-pedagógicos ocorre por representarem os fundamentos pedagógicos do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão-PR, explicitados nos dados analisados para a tese.

3.1 Etimologia, legislação educacional brasileira, instituições de educação infantil e formação de professores

Para tratar da *educação* e do *cuidado*, é importante inicialmente buscar pela etimologia desses termos, pois a clareza de sua origem e significado possibilitam compreender seu uso na legislação, nas instituições de educação infantil e na formação de professores. Para isso, o caminho que segui foi construído com base nos aportes de Kramer et al. (2005), Montenegro (2001), Guimarães (2011), Nörnberg (2008; 2016), além de consultas a dicionários da língua portuguesa e buscas em *sites* de pesquisa.

Em consulta ao Dicionário Aurélio,[10] *cuidar* significa: "1. Imaginar; supor; pensar; meditar. 2. Ter cuidado em; tratar de. 3. Interessar-se por; trabalhar. 4. Julgar-se; ter-se por; tratar-se". Já *cuidado* denota: "1. Cautela, precaução. 2. Inquietação de espírito. 3. Diligência; desvelo. 4. Expressão usada para pedir concentração ou cuidado em relação a algo. 5. Imaginado; meditado". Em ambos os casos, chama a atenção que cuidado ou cuidar fazem referência ao **pensamento** – pensar, meditar, imaginar, inquietação do espírito –, termos que, quando discutidos em cursos de formação de professores para a educação infantil ou em políticas educacionais, têm foco maior no aspecto físico e biológico da criança e não no pensar, meditar ou imaginar.

Ao buscar a origem do termo *cuidado* na filosofia,[11] é no latim que se encontra sua raiz, no *cogitare*, denotando sentidos de "pensar, cogitar", envolvendo pensamento e planejamento. Aqui, outro elemento aparece, o **planejamento**, aspecto muito refletido nos cursos de formação de professores, especialmente com foco na organização do trabalho com as crianças.

Montenegro (2001) investiga as acepções das palavras *cuidar* e *cuidado* em dicionários da língua portuguesa, na filosofia e na enfermagem. Seus estudos indicam que *cuidar* (latim) origina-se do verbo *cogitare* (*co-agitare*) e significa "*agitar o pensamento, revolver o espírito* ou *tornar a pensar em alguma coisa*"

[10] Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/cuidar> e <https://dicionariodoaurelio.com/cuidado>. Acesso em: 24 set. 2016.

[11] Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/filosofia-2/>. Acesso em: 24 set. 2016.

(MONTENEGRO, 2001, p. 73). Segundo a autora, por volta dos séculos 13 e 14, ocorre uma expansão do significado do termo *cuidar* para esperar, temer, estar preocupado, ser solícito. Com isso, o caráter emocional se institui, dando então dois grupos de significados ao *ve*rbo *cuidar*: um, enquanto "ser prestativo para com o outro" e, outro, como referente ao pensamento, à reflexão. A autora esclarece o uso dos termos *cuidar* e *cuidado* em sua significação nas áreas de filosofia e enfermagem. Na filosofia, o cuidado caracteriza-se como o cuidar de si, a reflexão sobre si mesmo, o pensamento. Na enfermagem, seu significado aproxima-se do cuidado do outro, com o outro, numa referência à ação. De acordo com a pesquisadora, a enfermagem, por geralmente ser realizada por profissionais mulheres, é considerada como um trabalho "menor", pois a medicina intenciona a cura e, para tal, necessita do estudo, do pensamento, do intelecto; já a enfermagem cuida, protege. A representação do afeto e do cuidado físico é direcionada à enfermeira, à mulher. A cura, ao médico, o homem.

Dessa maneira, há polarização entre corpo e pensamento, algo ainda tão presente especialmente quando se discute sobre o cuidado: os filósofos tratam do pensamento, da reflexão, e a enfermagem se ocupa do físico, do biológico. Interessante pensar por que o cuidado tem sido abordado e caracterizado na história da educação infantil brasileira e na formação de professores como um aspecto que se preocupa com o bem-estar físico do ser humano, aqui, da criança. Por que o "agitar o pensamento", "o refletir" não aparecem como elementos do cuidado nas instituições de infantis? Apresenta-se assim a dicotomia entre o emocional e o cognitivo, entre emoção e razão, aspectos tão caros tanto ao cuidado como à educação.

Guimarães (2011) afirma que a dificuldade de compreensão dos termos está em considerar que *cuidar* se refere a uma habilidade técnica, a relações entre pessoas e o *cuidado* remete ao aspecto emocional. Discutir o que significa cuidar e cuidado, em sua origem, e com base em pesquisas produzidas por estudiosos da área certamente contribuirá para aprofundar a ideia dicotômica de cuidado e educação, superando a noção de cuidado apenas circunscrita aos aspectos físicos e biológicos. Essa opção é necessária nos cursos de formação de professores para a educação infantil, pois a compreensão possibilita a desmistificação de conceitos e ações que limitam o trabalho com as crianças, a função das instituições infantis e a formação de professores.

Os estudos de Guimarães (2011) também trazem o significado de *cuidar,* oriundo do latim *cogitare*, como possibilidade além do pensar, envolvendo atender,

considerar. Para a autora, o cuidado, e não o cuidar, amplia a possibilidade da educação, retirando-a do enfoque instrumental, da disciplinarização e, assim, recoloca o cuidado na esfera da existencialidade, do encontro da criança com o adulto. Segundo Guimarães (2011, p. 54),

> Cuidado na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e a existencial do ser humano é um caminho central na concretização da creche como espaço de vida. O cuidado propicia a reinvenção da educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências no mundo.

A autora fundamenta seus estudos em Foucault, que defende a ideia da ética do cuidado de si e cuidado do outro. Foucault centra seus estudos nas relações de poder, como este se exerce; suas táticas, estratégias; como ele circula, não apenas na relação entre dominante e dominado, mas como ocorre entre estes. Também as questões de liberdade e ética são apostas de Foucault que provocam a ética do ser humano em suas relações consigo, com o mundo e com o outro. Com base nos escritos desse pensador, Guimarães (2011) considera que a liberdade individual foi pensada como ética, esta entendida como uma prática de liberdade refletida e, assim, tomada na ação com as crianças a partir do diálogo com o adulto que cuida do outro, mas também de si mesmo.

Ao tratar do *educar*, Guimarães (2011, p. 48) também apresenta a etimologia da palavra: do latim *educare*, "ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo". Assim, o *educar*, ao acompanhar o outro, ao conduzi-lo, entrelaça-se com o cuidar ao considerar os sujeitos no processo formativo. Segundo a autora, quando se retira do *cuidado* a disciplinarização de corpos e sua dimensão instrumental de controle, possibilita-se uma concepção de educação como encontro da criança com o adulto, baseada no diálogo e na experiência compartilhada.

Kramer et al. (2005) também contribui para a compreensão de cuidado e educação ao investigar com profissionais da educação infantil suas percepções sobre esses termos que são caracterizados por ambiguidades e dicotomias. A autora afirma que "só se pode educar se também se cuida" (KRAMER et al., 2005, p. 60) e, assim, o cuidado ultrapassa a educação infantil – a criança – e estende-se para o jovem e o adulto. Sua defesa centra-se na educação com cuidado, pois, quando se educa,

cuidar do outro é inerente; assim como para cada momento da educação do ser humano, o cuidado também tem sua especificidade. Cuidar da criança, do jovem ou do adulto é diferente; há especificidades, mas cuida-se. Os argumentos da autora têm como pano de fundo as políticas públicas para a educação infantil, a pesquisa com professores de educação infantil e as discussões de pesquisadores da área que vêm, desde a década de 1980, provocando professores, pesquisadores e legisladores a questionar o cuidado e a educação, o cuidar e o educar, como elementos entrelaçados. Suas bases teóricas são os estudos de Mikhail Bakhtin, que defende a linguagem como produtora de significados dialógicos e ideológicos, historicamente determinados, e de Walter Benjamim que, a partir da teoria crítica da cultura e da modernidade, sugere que o sujeito precisa narrar sua experiência e, assim, por meio da reflexão, resgatar a história, o passado para, ao colocá-la de maneira crítica, rever suas compreensões.

Nesse sentido, a compreensão de cuidado e educação, presente na fala dos professores de educação infantil no exercício da profissão, é analisada em sua ambiguidade e dicotomia por Kramer et al. (2005). Segundo ela, faz-se necessário ouvir esses profissionais e resgatar como o cuidado e a educação são vivenciados por eles, além de esclarecer o significado dos termos, porque se tornaram dicotômicos. A autora afirma que *cuidar*, do latim *cogitare,* corresponde “a cogitar, imaginar, pensar, dar atenção a, ter cuidado com a saúde de, curar” (KRAMER et al., 2005, p. 64) e *educar* refere as dimensões de desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Com esse entendimento, a autora defende a necessidade de se assumir uma única palavra: *educar*. Porém, a insistência histórica em dicotomizar os termos cuidado e educação tem suas raízes em uma sociedade que distingue as atividades do corpo e da mente, divide as pessoas em classes e, nelas, define o que cada uma pode fazer e ser.

Nesse sentido, Nörnberg (2008, p. 90) aprofunda a discussão quando aposta numa ética do cuidado: “A partir do Cuidado é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano”. Ao apresentar o cuidado como ética, a autora explicita duas dimensões: a) o *cotidiano* como espaço-tempo que socializa o humano ao estar-junto e sensibilizar-se com o outro e com o mundo. Essa construção social cotidiana mobiliza ações de contato, que são éticas, pois são do querer viver-junto, em grupo, em corresponsabilidade. O cuidado expressa-se no cotidiano, no desejo de estar com o outro, de estar em contato e,

juntos, serem responsáveis pela comum relação. A outra dimensão refere-se à b) “ética como estar-sendo humano enquanto cuidado” (NÖRNBERG, 2016, p. 115), cuja proposição, alicerçada pela filosofia de Martin Heidegger, indaga sobre o ser humano e o coloca como ser-no-mundo que é cura. A cura, ocupação e preocupação do ser humano, promove, desenvolve e movimenta a existência humana no mundo. E isso se caracteriza como cuidado.

A ética do cuidado é percebida quando o ser humano se ocupa e se preocupa com o que faz parte das necessidades existenciais do ser humano, a criança. As ações de cuidado com a criança e às crianças, realizadas no cotidiano, são qualificadas quando a ética do cuidado amplia o conceito do estar-junto, do corresponsabilizar-se consigo e com o outro. Assim, *cuidado* vai além do contato físico, da atenção ao que é fisiológico, biológico ou higiênico, referindo-se também à dimensão ontológica do ser, da sua natureza.

Para Nörnberg (2016, p. 125), a educação “é invenção, construção humana”, que precisa ser ampliada, pois apresenta um duplo papel: o da formação humana e o da capacitação. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento da criança que, ao estar-junto com o outro, é capaz de constituir espaços de convivência social e, o segundo, concerne à capacidade cognitiva e operacional, de desenvolvimento de habilidades que o ser humano conquista a fim de conhecer e compreender algo e, com isso, atuar no mundo.

O estudo etimológico dos termos *cuidado* e *educação* também remete a sua epistemologia, em sua origem filosófica, sociológica, psicológica, o que permite compreender as relações que se expressam nas opções pedagógicas feitas pelas instituições de educação infantil e, no caso desta tese, do curso de formação de professores para a educação infantil. Um dos excertos das entrevistas realizadas mostra tal dimensão ao afirmar que *“A gente acaba estudando, acaba ficando na teoria da psicologia histórico-cultural, que é o que mais fundamenta os nossos textos”* (PO1/2016).

Outros trechos apresentam diferentes perspectivas de trabalho com os acadêmicos estagiários e, assim, diferentes compreensões de cuidado e educação são possibilitadas e ampliadas:

> *"Alguns autores que têm buscado discutir a infância na educação infantil e que têm como referencial a sociologia da infância* [...] *eu tenho utilizado dois referenciais teóricos para ajudar elas a pensar. Um é essa discussão da infância a partir dessa perspectiva, e o outro é a discussão realmente da organização do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva da psicologia histórico-cultural"* (PO2/2016).
>
> *"Eu sempre me senti mais à vontade trabalhando na perspectiva piagetiana, que foi a minha formação"* (PO3/2016).

Na discussão até aqui exposta, tanto da teoria quanto dos dados, o *cuidado e a educação* têm relação com o pensamento, com a reflexão, com o outro, com o mundo, com o ser humano, com a vivência e a convivência, modificando-se, historicamente, de acordo com o contexto social, político e econômico que cada época possui e afeta cada ser humano. Também estão envoltos com outros elementos constitutivos de sua compreensão, entre eles: a infância, a criança, a formação de professores, o brincar.

A relação com a divisão social construída na história da humanidade, em que os interesses se centravam na manutenção de diferenciação entre classes sociais, reforçando que os filhos de classes desfavorecidas não necessitariam "agitar" seus pensamentos, mas apenas ter priorizado o cuidado do seu corpo, enquanto que aos filhos da classe alta propiciavam-se condições de formação, de educação, também se caracterizou como elemento de separação entre o *cuidado* e a *educação.* A separação, a dicotomia e o binômio foram sendo constituídos historicamente para manter o controle social sobre os menos favorecidos economicamente e, assim, aos mais favorecidos, conservar seus privilégios sociais. Também coube aos que cuidavam das crianças o mesmo critério: quanto menos conhecimento (ou formação acadêmica), mais "habilitados" ao cuidado; e quanto mais conhecimento (formação acadêmica), mais "habilitados" a prover a educação, a trabalhar com o ensino. Tais elementos demonstram a inter-relação entre o que se compreende e o contexto em que o ser humano está inserido. Isso provoca ações externas que influenciam na evolução ou não das compreensões que construímos em nossa formação. Essas ações podem ser representadas nas legislações, afetam nosso fazer e ser nas relações que estabelecemos com os outros (pessoas e instituições).

A legislação educacional brasileira faz referência aos termos cuidar e educar ao tratar da educação infantil. A partir da Constituição Federal, de 1988,

especialmente em seu Art. 227, a criança passa de um sujeito que precisava de cuidados especialmente físicos e biológicos, de tutela, para um sujeito de direitos, em que a educação se insere como uma necessidade, pois seus pais trabalhavam – todas as classes sociais – e, por isso, precisavam de um espaço que possibilitasse o conhecimento, alimentação e segurança. Assim, as crianças são vistas pela lei maior como cidadãos de direitos, entre eles, o direito à educação, à segurança, à saúde.

Na sequência, a LDB n. 9394/96 incorpora a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e traz o termo *educar*. No Art. 29, diz que a educação infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" e estabelece a carga horária mínima anual, dias letivos, formato de avaliação, entre outros. Essa caracterização coloca as instituições de educação infantil nos sistemas de ensino dos municípios brasileiros e provoca a discussão sobre o cuidar e educar entre professores desse nível e entre pesquisadores da área. Ingressar em um sistema de ensino provoca na comunidade educacional (professores, gestores municipais, estudiosos) o questionamento: O que fazer com essas crianças? Ensinar conteúdos? Afinal, "saíram" das creches e foram para escolas. A força da lei permite que desconstruções sejam feitas na sociedade brasileira ao ter, oficialmente, em instituições de ensino, especialmente escolares, crianças que antes apenas precisavam de cuidados físicos e de afeto.

Seguindo o contexto de reordenamento legal, também a formação de professores para a educação infantil entra na pauta de questionamentos dos pesquisadores brasileiros, reforçando a necessidade de constituir um corpo de conhecimentos necessários à formação para a docência com crianças na educação infantil. As polêmicas em torno da formação desse profissional são referenciadas na LDB n. 9394/96 ao afirmar a necessidade de formação em curso de graduação – licenciatura – e formação mínima no magistério em nível médio para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos nas instituições de educação infantil. Esse aspecto repercute nacionalmente na reestruturação dos cursos de pedagogia, os quais passam a direcionar seus currículos para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A polêmica sobre o cuidado e educação, a criança, a infância, as instituições de educação infantil e a formação de professores tornam-se temáticas nos cursos, discutidas em forma de seminários, disciplinas, estágios, eventos.

A definição do curso de graduação em pedagogia para formar professor de educação infantil é um elemento importante a ser ressaltando, considerando que as licenciaturas são cursos de pouca procura pelos vestibulandos. E, pensar na formação humana dos que optam por ele, que irão estar em contato com outros seres humanos, as crianças, as quais, pelo convívio, pela relação entre adultos e crianças, estabelecerão perspectivas de olhar o mundo, compartilhá-lo, cuidá-lo, projetá-lo para viver, reivindica uma corresponsabilidade para quem forma o professor de educação infantil e para quem se constituirá docente. As perspectivas de formação desses profissionais precisam ser estudadas, discutidas, ampliadas por meio da provocação e da (re)estruturação de suas compreensões sobre si, o mundo, a criança, a infância, a formação de professores, a instituição de educação infantil, o *cuidado* e a *educação.*

O curso de pedagogia investigado propõe-se a formar o professor de educação infantil para que “domine os conhecimentos básicos e áreas de conhecimentos ensinadas na educação infantil” e “construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador” (UNIOESTE, 2007, p. 4). Esses dois aspectos são caracterizados por disciplinas que discutem a educação infantil (Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III), bem como por meio das ações de investigação sobre a própria prática, a partir dos estágios supervisionados, que acontece quando realizam o levantamento de problemáticas vivenciadas em contexto de estágio para elaborar sua reflexão final de curso, em formato de artigo ou relato de experiência.

Nesse processo, diferentes perspectivas teórico-pedagógicas são explicitadas como base para refletir sobre a prática de docência com bebês e crianças bem pequenas. A seguir estão alguns excertos do material empírico analisado que referem as bases teóricas dos acadêmicos estagiários:

> [...] a fundamentação teórico-metodológica [...] foi pensada a partir das ideias de Vygotsky e de sua proposta sócio-interacionista para o desenvolvimento infantil (RE1/2010).
>
> Criança protagonista do processo, entende-se que este projeto busque a integração do cuidar e do educar, por meio do papel delegado ao educador, que ainda apresenta muitos traços assistencialistas (RE2/2010).
>
> Entendemos como infância uma etapa da vida deste ser social criança, que vai do nascimento até adolescência, passando ainda por outras fases dentro deste período ou por várias infâncias (RE7/2013).

São registros que conduzem esta tese a aprofundar as perspectivas e princípios propostos pela pedagogia histórico-crítica e pelas pedagogias da infância como elementos constitutivos da formação dos acadêmicos estagiários em contexto de estágio supervisionado.

3.2 (Entre) duas perspectivas teórico-pedagógicas

A partir dos dados da empiria – Relatos de Experiência, Artigos e entrevistas – , diferentes perspectivas de *cuidado e educação* são referidas pelos acadêmicos estagiários e professores orientadores, as quais relaciono a duas: a pedagogia histórico-crítica (às vezes referidas aqui por PHC) e as pedagogias da infância (por vezes referidas como PsI). A opção do termo *pedagogias da infância* faz referência à compreensão de pedagogia enquanto teoria, ao utilizar-se de estudos sobre teorias, práticas, saberes produzidos a partir da experiência e um conjunto de elementos que auxiliam na reflexão do processo formativo do ser humano. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) trazem uma importante contribuição à pedagogia ao indicar teorias pedagógicas que, historicamente, apresentam referências sobre a criança, a infância, o trabalho pedagógico, as instituições, o papel do professor, o processo de ensino-aprendizagem, não limitando para uma pedagogia da infância, mas resgatando os estudos que contribuem, por exemplo, para a compreensão do cuidado e educação.

As duas perspectivas teórico-pedagógicas (PHC e PsI), tomadas como base para a discussão da temática desta tese (cuidado e educação), são apresentadas a partir do agrupamento das seguintes categorias: a) criança e infância; b) cuidado e educação e instituições de educação infantil; c) trabalho pedagógico/ação pedagógica e formação de professores. Em cada um desses agrupamentos, trato sobre as perspectivas referidas, destacando relações, aproximações, distinções, as quais contribuem para a (des)estruturação das compreensões de *cuidado e educação* de acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado.

3.2.1 Criança e infância

A pedagogia histórico-crítica, conforme pensada pelo filósofo Dermeval Saviani, desde 1984, apoia-se no materialismo histórico dialético, de base marxista. Para Lombardi (2013, p. 11), “uma nova concepção pedagógica” foi sendo formulada a partir das lutas, discussões teóricas e experiências pedagógicas: ‘a concepção materialista dialética histórica’”. A composição dessa pedagogia utiliza-se das contribuições de Marx e Engels, e, também, das de Lenin, Krupskaia, Blonski, Lunacharsky; Makarenko, Pistrak e Gramsci; da psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Luria, Alexei Nikolaievich Leontiev e Daniil B. Elkonin. A centralidade de sua ação pedagógica está no trabalho como princípio educativo e na educação escolarizada da infância.

Segundo Lombardi (2013, p. 9, grifo meu),

> [...] em torno dessa formulação pedagógica (Pedagogia histórico-crítica), tem ocorrido uma intensa busca, motivada por questões teóricas e práticas, para entender a *educação da infância.* [...] O embate diz respeito, particularmente, à educação estatal, aquela levada a cabo num momento em que o público está crescentemente sendo subsumido pelo privado.

Pesquisadores brasileiros da pedagogia histórico-crítica, pensada inicialmente para refletir sobre a educação no ensino fundamental (anos iniciais), debruçam-se e discutem sobre a criança, a infância, a educação infantil e a formação de seus professores, além da ação pedagógica destinada às crianças de 0 a 5 anos. Entre esses pesquisadores, destaco, além de Dermeval Saviani, Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins e outros colaboradores como Heloísa Helena Azevedo de Oliveira, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Mara Regina Martins Jacomelli, que defendem a educação infantil escolarizada em uma perspectiva de crítica e emancipação.

Saviani (2013) afirma que o homem é produto da educação. Por sua vez, a criança, por intermédio do adulto, se apropria do que a humanidade produziu e reveste-se das características humanas a partir do contexto em que está inserida. Há uma relação direta entre homem, sociedade e educação na constituição do sujeito como ser humano que se transforma e transforma a sociedade. O homem é produto da educação e, por ela – mediada pelos adultos –, a criança compreende o mundo em que está inserida. O autor complementa:

> Concepção de infância pela pedagogia histórico-crítica: o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2013, p. 250).

Nessa perspectiva de discussão, a realidade humana se constitui de quatro fatores *a priori:* físico, biológico, psicológico e cultural, que constituem a existência humana como necessária ao aspecto empírico do homem. Saviani (2013) considera que os quatro aspectos são empíricos, constatáveis, e isso é limitado quando se trata de educação para as crianças por apresentar determinações. O autor compreende a criança como ser *situado* num corpo e num mundo, num meio físico que constitui o primeiro *a priori* do ser humano que ao educar preciso levar em consideração a realidade física do educando. Por isso, o cuidar físico da criança, quando bebê, para ser realizado, necessita do conhecimento do funcionamento do seu corpo, da complexidade de seus órgãos – o *a priori* biológico. O *a priori* psicológico expressa a manifestação interna do ser humano, seus sentimentos, emoções, temperamento, o qual, segundo o autor, a educação da criança deve levar em conta esse aspecto considerado como o elemento emocional entre a criança e os adultos para seu desenvolvimento psíquico. Esses aspectos iniciais revelam o quadro natural da realidade humana considerada insuficiente para caracterizar a existência da criança no processo educativo. O *a priori* cultural é marcado pelo meio construído pelo homem – a língua, os costumes, a religião, a organização política e econômica.

O a) empírico soma-se ao b) aspecto pessoal, caracterizado pelo lado livre do homem, seja como liberdade propriamente dita (opção) ou como responsabilidade (adesão), os quais não podem deixar de serem levados em conta quando do processo educativo. Acrescenta-se à constituição do ser humano o c) aspecto intelectual, em que “o homem intenciona transcender a situação (aspecto empírico) e os pontos de vista individuais (aspecto pessoal), para julgar de um modo objetivo e absoluto. É esse aspecto que possibilita a comunicação” (SAVIANI, 2013, p. 264). A comunicação, expressa pela fala, explicita o aspecto intelectual do ser humano, resultando em sua consciência. É ela que possibilita ao ser humano compreender as coisas tais como são. Para o autor, há dois tipos de consciência: a irrefletida ou espontânea e a refletida ou tematizada. E é na consideração dessas duas modalidades que a educação das crianças precisa ser pautada para que o professor auxilie no processo de uma

consciência irrefletida, tácita, para uma consciência conceitual, refletida, além do fenômeno em si.

Até aqui a compreensão de criança apresenta-se como um ser que está à minha frente, o qual visualizo como indivíduo que precisa ser educado para conhecer o que a humanidade produziu nos seus aspectos econômico, político, social e cultural. Os dados empíricos também ressaltam a perspectiva da pedagogia histórico-crítica como opção para a compreensão de criança e infância:

> A criança é um ser social, histórico, que faz parte de uma comunidade menor, a família, que unidas formam a sociedade [...] Adotar uma concepção abstrata de infância, de criança é analisar somente como natureza infantil, e não suas condições de vida, suas relações existentes na realidade. O objetivo é entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil (ART1/2011).
>
> Criança, [...] sujeito histórico-social, síntese de múltiplas determinações (ART – B/2010).
>
> O sujeito só se torna humano, pelo fato de conviver em sociedade (ART – A/2010).

Mas ainda não se perguntou: Quem é você, criança? A compreensão parte da análise do homem adulto com características físicas, biológicas, psicológicas influenciadas pelo externo, o empírico. A criança enquanto ser é discutida a partir do aspecto intelectual do ser humano – adulto, com consciência espontânea (irrefletida) ou tematizada (refletida). Suas características são do sujeito social, capaz de aprender o que lhe é ensinado por um adulto, possibilitando que ele amplie seu conhecimento sobre o seu contexto social.

Os elementos da realidade humana considerados sempre de forma polarizada enquanto situação (natureza e cultura), liberdade (adesão/responsabilidade, opção/criatividade, e consciência (refletida e irrefletida) permitem ao ser humano relações de convergência e divergência consigo e com o mundo, uma relação dialética do homem em que o todo e as partes imbricam-se. Não há linearidade.

Na PHC, a discussão de criança parte da compreensão de homem, ser humano que transforma a si e ao meio em que vive pela sua consciência e pela relação que estabelece na sociedade. Saviani (2013) não discute a criança enquanto criança, mas como ser humano, como homem genérico.

Nesse sentido, o homem necessita produzir para sua existência; por isso, adapta a natureza às suas necessidades, utilizando-se do trabalho para tal, numa

atividade intencional. Ao tomar o trabalho como elemento transformador da realidade, o homem utiliza a educação como fenômeno motor da ação transformadora. Para a produção de objetos que irão auxiliar em sua vida cotidiana, o homem emprega conhecimentos – ciência, ética e arte – para concretizar o que ele quer e precisa. Nesse processo, as ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes são elementos que compõem o saber, o conhecimento e, nesse campo, encontra-se a educação.

Marsiglia (2013, p. 216-217) relata como a criança em idade escolar precisa ser considerada, mediante o trabalho na educação infantil:

> [...] o trabalho da criança em idade escolar depende daquilo que foi preparado em suas etapas anteriores, isto é, pela educação infantil. Dessa maneira Smirnov et al. (1960) ressaltam que se na idade pré-escolar não ensinaram a criança a fazer 'esforços mentais', se não foi ensinado a pensar, então ela não sabe e não gosta de fazê-lo. É preciso criar condições para um trabalho mental *ativo* e, para tanto, é essencial considerar os métodos utilizados para atingir os resultados desejados como parte daquilo que estimula o aluno à realização de suas atividades.

A aposta está na tarefa da "escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança" (PASQUALINI, 2013, p. 90) e, ao professor, cabe transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, sendo o ponto de partida para a brincadeira infantil.

É importante considerar que, para compreender a criança e o seu desenvolvimento, a perspectiva histórico-crítica se apoia na psicologia histórico-cultural que tem como precursores Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev. Com base na psicologia histórico-cultural, a criança relaciona-se com o mundo que a cerca – seres humanos, objetos, natureza. A relação criança/objeto social, mundo das coisas, ocorre mediada pelo adulto. Os objetos apresentam-se como instrumentos que têm uma determinada forma para seu uso e sua função é designada pelo social, aproximando a criança da função social do objeto. Ela aprende as características e funções de cada objeto via imitação e ensino do adulto. O adulto é o mediador da criança, por exemplo, na manipulação dos objetos ou em sua substituição em alguma situação que a criança queira representar e não encontra o objeto correto, substituindo-o.

A infância parece, para essa perspectiva, um momento da vida do ser humano que se inicia no espaço escolar, institucional. Ali, a criança passa a ser envolta no mundo das relações humanas, nas condições sociais e culturais da qual faz parte. É nesse espaço, a escola, que a compreensão de mundo fica objetivada. O que percebo

é que dizer algo sobre a criança aparece ou só é possível quando ela se encontra na escola. A palavra “infantil” está sempre ligada à “educação”, enquanto aquela que acontece na instituição escolar. Dessa forma, a prática pedagógica e o papel do professor estão sempre relacionados.

Essas características iniciais permitem pensar a história da educação infantil no Brasil, as relações com a educação formal, fortemente defendida pela pedagogia histórico-crítica que, ancorada nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade, afirma a necessidade de considerar a criança como um ser humano constituinte dessas relações e conduzi-la na leitura crítica de sua inserção no mundo.

Defensora da PHC, Azevedo (2013) discute a construção do conceito de infância a partir da constituição histórica, no Brasil e no mundo, sobre o sentimento de infância para compreender como a separação entre o cuidar e o educar aparece na educação infantil. A palavra *infância* é etimologicamente identificada como “oriunda do latim, significa ‘incapacidade de falar’ e era atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão” (AZEVEDO, 2013, p. 29).

Azevedo (2013) resgata pesquisadores como Gagnebin, Platão, Santo Agostinho, Descartes, Corazza, Heywood, Ariès, Badinter para constituir o conceito de infância e destaca o trabalho de Corazza (2002), que identifica nas pesquisas de Pollock (1983), algumas invariantes do conceito de Infância:

> 1) Não existe o conceito de infância antes do século XVII; as crianças são percebidas como inferiores na escala social e, por isso, não são dignas de consideração (por exemplo, os trabalhos de Ariès; Demos; Hoyles; Hunt; Shorter; Stone e Thompson);
> 2) as relações pais/filhos são meramente formais; os pais são seres inacessíveis e as crianças inferiores, e, por isso, suas demandas e necessidades não são suficientemente valorizadas ao ponto de serem atendidas (tais como os estudos feitos por DeMause; Pinchbeck & Hewitt; Plumb; Stone e Thompson);
> 3) a partir do século XVIII e início do XIX, ao mesmo tempo que a infância é ressignificada as crianças são brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades (por exemplo, as pesquisas de Sears, Ariès; Hoyles; Hunt; Lyman; DeMause; Pinchbeck &Hewitt; Plumb; Shorter; Stone e Tucker) (AZEVEDO, 2013, p. 31).

Para Azevedo (2013), com base nos autores citados, o conceito de infância se modificou no século 17 a partir da emergência de um sistema de educação, da mudança na estrutura familiar, no desenvolvimento do capitalismo, no surgimento do espírito de benevolência e aumento na maturidade dos pais. Nos séculos 18 e 19, a

criança é considerada componente essencial da família e da sociedade e tem seus direitos protegidos pelo Estado.

A ideia de infância aparece historicamente em dois momentos: o primeiro, que a caracteriza como natural na convivência familiar e, o segundo, que acontece fora desse ambiente, em que se estabelecem as relações com os “confessores e moralistas”, nos colégios e com os mestres autônomos. No contexto do pensamento brasileiro, Azevedo (2013) destaca três fases sobre a infância, caracterizadas como:

– A fase pré 1930: criança precisava ser salva das maldades dos adultos; participação dos jesuítas com a imagem de criança “mística” e que “imita Jesus”. “Essa imagem da infância ‘era um afresco melhorado e espiritualizado da infância’ estudado por Ariès, para o final da Idade Média, e que via a criança enquanto um ser anedótico e engraçadinho” (AZEVEDO, 2013, p. 50). O objetivo das instituições brasileiras era assistencialista (guarda e cuidados físicos) com a *Pedagogia da submissão* (AZEVEDO, 2013, p. 54), caracterizada pelo período da Roda dos Expostos. Surgem as creches (século 19) para atender as mães trabalhadoras e os pobres, pois se considerava a criança um ser frágil. Instituições particulares foram criadas com intenções “pedagógicas”, baseadas nos jardins de infância (criança sementinha, professor jardineiro). O estigma estabelecido era de que para a criança pobre acontecia o cuidado, com atendimento de baixa qualidade, para a criança rica, o pedagógico (escolanovismo), em virtude do momento político que o país vivia de democratização e ascensão social. Não havia qualificação profissional para o atendimento das crianças nesse período. Padres, freiras e senhoras de caridade costumavam acolher e atender as crianças pobres. Já as crianças ricas eram acompanhadas por mestres ou preceptores, pois se intencionava a formação.

– A fase de 1930-1980: o objetivo da educação estava em compensar as questões biopsicossociais preparando a criança para o não fracasso posterior. Em 1970, creches e pré-escolas se expandem com a concepção de “criança sementinha” e “professora jardineira”. Criam-se várias instituições de atendimento à criança, com a “concepção de criança como um vir a ser, algo inacabado que precisa ser moldado e preparado para o amanhã, desconsiderando-se o momento presente da criança” (AZEVEDO, 2013, p. 65). Manteve-se ainda a ideia de assistencialismo.

– A fase de 1980 até a atualidade: a criança passa a ser vista “como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã” (AZEVEDO, 2013, p. 67). Propõem-se

a educação às crianças para além do cuidado assistencial, a obrigatoriedade do ingresso a partir dos 4 anos nas instituições escolares, bem como a preparação e formação profissional de seus profissionais. Contudo, ainda se mantém, mesmo em lei, a separação do cuidar e educar ao dividir, na própria LDB n. 9394/96, creches e pré-escolas.

Esse breve levantamento histórico feito por Azevedo (2013) auxilia na contextualização sobre a infância e a criança a partir de estudiosos como Ariès, indicando que a criança esteve colocada, na história, como um sujeito sem identidade. São sujeitos que estão no mundo para que cresçam logo e se tornem adultos para viver em sociedade. Ao tratar da criança brasileira, está presente o mesmo sentido dado pelos europeus ao sujeito criança.

A discussão sobre a criança e a infância, como se cuida e educa uma criança, principalmente de 0 a 3 anos, vem mobilizando estudos e pesquisas no Brasil e no mundo. Sujeitos de direitos, as crianças foram sendo introduzidas na sociedade, que evoluiu economicamente, ampliando a necessidade de mão de obra, e seus pais, impregnados por esse contexto de sobrevivência e de constituição familiar, foram expondo a criança ao meio social mais amplo, o qual passou a tê-la como ser humano incluso no mundo.

Com isso, retomo a temática de tese que investiga a compreensão de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado. Estar em estágio supervisionado em curso de graduação remete à articulação da teoria e prática na formação, o que possibilita o aprofundamento de questões, conceitos, compreensões que temos em relação à realidade. Colocar em pauta a compreensão de criança é necessário quando se tem um curso de graduação em pedagogia que forma professores para a educação infantil. Conhecer as várias perspectivas quanto a um tema produz um pensamento e uma ação diferentes da que tínhamos, por vezes confirmando e ampliando uma compreensão inicial, outras, apresentando elementos contrários ao que se pensava. Essa ideia se constitui no papel da universidade como local que amplia, questiona, provoca, divide, pensa, discute, propõe possibilidades para as problemáticas da vida humana.

O curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, possui em sua estrutura teórico-metodológica aspectos formativos da pedagogia histórico-crítica, alicerçada no materialismo histórico dialético. Contudo, também apresenta outras

opções de conhecimento diante da diversidade de ideias que a ciência propõe. Essa característica permitiu que o material empírico investigado indicasse perspectivas teórico-pedagógicas que compreendem a criança e a infância de maneira ampliada, com base nos pressupostos das pedagogias da infância, os quais apresento a seguir.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) indicam diferentes tipos de se compreender a infância e a criança. A cada forma de entendimento há uma maneira pedagógica de constituir a criança como sujeito, como sujeito no mundo, dependendo do discurso dominante. Tais compreensões perpassam a maneira como agimos diante do cuidado e da educação. Uma primeira maneira de se compreender a criança é quando a colocamos como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Este princípio a retrata como uma *tabula rasa*, um vaso vazio que, aos poucos, se vai preenchendo de acordo com as necessidades capitalistas prementes. Considerada *"a criança de Locke"*, ela precisa estar pronta para aprender, pronta para ir à escola. Entende-se que se a criança tiver uma infância bem organizada, com conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes, ela terá o sucesso necessário para as demais fases da vida e para a vida adulta. As características que se destacam nessa compreensão são: o individualismo, a competitividade, a flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo.

Outra maneira de olhar a criança é denominada pelos autores como *"a criança de Rousseau"*, considerada um ser inocente e corrompida pela sociedade. Por isso, precisa ser protegida de tudo para, assim, conhecer-se. As instituições são organizadas como espaços de "proteção, coesão e segurança" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66) e as práticas pedagógicas privilegiam as atividades livres para que a criança se conheça. A psicologia é a ciência que dá suporte a essa compreensão.

Uma criança vinculada mais ao biológico ou natural do que ao social centra-se na compreensão da criança como natureza científica, a partir de estágios biológicos. Nessa compreensão, vê-se "*A criança de Piaget"*, que se define por meio de estágios de desenvolvimento em que a influência da cultura e das atividades infantis são "descontadas". Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 67), "o enfoque está na criança individual que, independente do contexto, segue uma sequência padrão de estágios biológicos que constituem um caminho para a plena realização ou para uma progressão 'tipo escada' para a maturidade". Com base na biologia, a infância é aqui compreendida como um estágio biológico para a vida adulta e seu desenvolvimento

se constitui em etapas – física, intelectual, social, motora – mensuráveis. Assim, essas conceituações de criança, construídas ao longo da história da humanidade, remetem ao projeto da modernidade e são caracterizadas pelo sujeito autônomo, estável, centrado, classificado biologicamente e, assim, por uma criança passiva, incapaz, frágil, dependente do adulto.

Para uma reconceitualização da criança, Moss (2005) afirma ser necessário saber fazer perguntas, pois sempre se está aguardando as respostas universais, verdadeiras e lineares para uma criança que ora é entendida como um futuro adulto, e para tal precisa ser educada de forma que tenha sucesso profissional e pessoal; ora é entendida como um inocente, que precisa ser cuidado em suas necessidades físicas e biológicas; ora é tomada como um ser que precisa amadurecer biologicamente; e, ainda, como o redentor de uma sociedade desigual. Perguntar "O que são as crianças para nós?" faz com que as construções que temos sobre crianças retratem imagens que são produzidas sobre elas, daí caracterizarem-se certas práticas pedagógicas elaboradas pelas instituições de educação de primeira infância como prescrições sobre as crianças.

Esse entendimento sobre a criança é referendado pelos dados empíricos desta tese que demonstram a ausência do olhar sobre a criança, quem é ela, o que e como faz, as escolhas que arranja. Em uma das entrevistas de tese, o professor orientador explica que, em determinado momento, mudou o foco da observação realizada para a criança e não para a ação do professor de educação infantil. Assim diz:

> *"Eu comecei a inverter um pouco essa lógica: 'Não, o foco de observação de vocês, vamos mudar'.* [...] *'não é a professora, eu quero que vocês observem as crianças'.* [...] *'o que aquelas crianças, cada uma delas, em grupo, individualmente estão fazendo'.* [...] *eu digo: 'quero que vocês me digam, relatem o que as crianças fizeram, como foi a participação das crianças nessa atividade, as expressões das crianças, as maneiras delas se comunicarem umas com as outras'"* (PO2/2016).

Já entre os relatos dos acadêmicos estagiários, localizo a seguinte concepção:

> Diante da prática desenvolvida em sala de berçário, pudemos observar que as práticas desenvolvidas nos possibilitam perceber que o cuidar é a ação que desencadeia a prática especificamente pedagógica, planejada para os bebês. Pois, partindo do cuidar, alimentação e higiene das crianças podem estimular vários sentidos afetivos e cognitivos que proporcionarão uma assimilação e consequentemente o desenvolvimento dos alunos (RE8/2012).

Há um novo entendimento de infância e criança sendo construído por "perspectivas construcionistas[12] e pós-modernistas na filosofia, na sociologia e na psicologia", pela problematização da psicologia do desenvolvimento, por pesquisadores individuais e por projetos específicos referenciado pelo "novo paradigma da sociologia da infância". Este novo paradigma entende que as crianças são parte da família, mas possuem interesses próprios; são um grupo social e, por isso, têm lugar reconhecido e independente na sociedade, com direitos e obrigações. As crianças são consideradas atores sociais por participarem da construção de suas próprias vidas, auxiliando na daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem. Elas aprendem, inicialmente, pelo conhecimento experimental. Elas têm voz própria, devem ser ouvidas e consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, pois são parte da sociedade, existem na família e também no mundo mais amplo. A criança está no mundo e influencia, constrói significados é influenciada por ele (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Por isso, a infância é um componente da estrutura da sociedade, um estágio do curso da vida. Em cada contexto, a criança e a infância são consideradas parte do mundo com suas especificidades.

Para Dahlberg, Moss, Pence (2003, p. 71), a criança, na pós-modernidade, "emerge como co-construtor. Desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade [...] a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual" e quando considerada "co-construtora a criança torna-se rica em potencial, forte, poderosa, competente" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71). A caracterização da criança, nessa perspectiva, prima por olhá-la enquanto sujeito de desejos, sentidos, sentimentos, potencialidades específicas, alguém que se relaciona com o mundo e com os outros. Nesse sentido, as instituições que acolhem as crianças pequenas são referenciadas como espaço da primeira infância e não de educação infantil; com educadores e não professores; criança pequena ou pequenos, e não alunos.

A compreensão de criança e infância traz um olhar de especificidade para a criança que se encontra nas instituições de educação infantil. Enquanto curso de

[12] A perspectiva construcionista "parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa. O mundo é sempre o *nosso* mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos" (MOSS, 2005, p. 237).

formação de professores e como professora formadora de professores, entendo que é importante que se atente para a criança que se manifesta diante de nós, dizendo de sua capacidade de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo. Uma criança que precisa e pede para ser ouvida, que é capaz de algo e provocadora do mundo em que está inserida.

Entre as reflexões feitas pelos acadêmicos estagiários nos Artigos e nos Memoriais Descritivos da Regência analisados, essa característica da criança, talvez diferente da apresentada no curso de graduação, se apresenta viva ao estar em contato com ela e emerge “a partir do terceiro dia só houve progressos, elas interagiam, dançavam, tentavam pronunciar palavras, prestavam atenção na contação de histórias e demonstravam estar assimilando o conteúdo que estávamos trabalhando” (ART – G/2011).

Ou, quando possibilitam a manifestação da criança, os acadêmicos estagiários assim registram:

> Depois deixamo-las terem contato com os livros, o que para elas é uma festa, pois acariciam e beijam as imagens. Me chamou a atenção o aluno Vinícius, ele pegou um livrinho, sentou e ficou folhando as páginas e observando as imagens, como se estivesse lendo (RE5/2011).

Esses dois registros mostram que o contato com a criança provoca nos acadêmicos estagiários uma (des)estruturação de suas compreensões sobre as crianças, o que lhes permite ampliar sua formação enquanto professores.

3.2.2 Cuidado e educação e instituições de educação infantil

Após discutir a compreensão de criança e infância para a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias da infância, tomo a educação, o cuidado e as instituições de educação infantil como temas para aprofundamento teórico com base nas duas perspectivas escolhidas. Ao se referir à educação, Saviani (2005, p. 13) a entende como trabalho que possibilita ao sujeito

> produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

> homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O autor refere-se à necessidade do ser humano de distinguir elementos principais dos secundários, os essenciais dos acidentais, e toma a compreensão de *clássico* como fundamental para a educação. Clássico é entendido como aquilo que se firmou como fundamental, essencial, e não antigo. Para Saviani (2005, p. 14), a educação não se restringe à escola, mas é nela que o ser humano irá conhecer o que a humanidade produziu historicamente, de maneira intencional, organizada, pois "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado".

Nesse sentido, a educação, enquanto socialização da cultura humana, está vinculada a uma instituição escolar, de ensino, e esse espaço tem papel importante ao propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso à ciência. A escola então se organiza para mostrar ao ser humano os conhecimentos científicos, via estruturação de um currículo escolar, e, assim, possibilitar o acesso à cultura erudita, ou seja, um papel da escola que está diretamente vinculado ao acesso à cultura letrada. Cabe como conteúdo fundamental à escola "ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia humanas)" (SAVIANI, 2005, p. 15).

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar tem um papel fundamental na formação do ser humano. A educação ocorre nas instituições de ensino, as quais possuem uma função social que, conforme Martins (2013), possuem como pressuposto a transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e preservados pela prática social da humanidade. Desse modo, a educação escolar é responsável por garantir "a apropriação da cultura" (MARTINS, 2013, p. 225) para que assim o sujeito possa "objetivar-se e objetivar a realidade nas suas formas mais complexas" (MARTINS, 2013, p. 225), em movimentos permanentes que lhe permitem se enriquecer. Nessa direção, a ideia de *problematização* se apresenta e se coloca "como atendimento às necessidades, postas pela prática social" (MARTINS, 2013, p. 225). Nessa teoria, a problematização é um elemento constitutivo do que se quer conhecer em sua essência e um aspecto que envolve a prática pedagógica.

A ênfase na instituição escolar também recai sobre a educação infantil e é defendida pelos acadêmicos estagiários como um espaço educativo intencional:

> A função da instituição escolar é a socialização da cultura historicamente elaborada, rompendo com o mero assistencialismo (ART8/2012).
>
> A educação infantil deve ser entendida não simplesmente como um espaço em que os pais deixam seus filhos para irem trabalhar, como acontecia há algum tempo atrás, mas sim um espaço de aprendizagem, de brincadeiras, desenvolvendo desde cedo o conhecimento, de acordo com a idade que está sendo atendida (ART – C/2010).
>
> Temos de pensar a instituição de Educação Infantil como espaço de socialização e trocas, que influencia fortemente no desenvolvimento infantil, logo que as crianças interagem umas com as outras, e dessa forma, os ambientes dos CMEI's são espaços educativos, que necessitam de intencionalidade por parte do professor (ART – B/2010).

Mas como essa perspectiva teórica compreende então o cuidado?

As análises decorrentes da pedagogia histórico-crítica seguem o percurso histórico de determinado tema, assunto, e sua relação com o contexto econômico, político e social de determinada época. Dessa maneira, a compreensão de cuidado é buscada na história da educação brasileira e em estudiosos da área. A atitude de um ser que precisa apenas de cuidados físicos perpassa o sentimento de infância da criança brasileira e adentra nos locais em que as crianças são "cuidadas". Apenas no final do século 20, questões sobre a criança, a infância, seu desenvolvimento e potencialidades são discutidas pela sociedade e colocadas como prioridade nas legislações nacionais.

Chama a atenção que para estar/ficar com a criança, sentimentos de carinho, atenção e cuidado físico eram considerados suficientes, pois a criança é olhada como um ser que pouco consegue se manifestar frente às situações cotidianas de conhecimento de si e do mundo. Assim, o cuidar teve historicamente o sentido de proteção de um ser frágil e indefeso que necessitava ser assistido. Com esse entendimento, as instituições caracterizavam-se como assistencialistas, pois atendiam crianças de classes sociais menos favorecidas. Quando passaram a receber crianças de classes sociais mais elevadas, o termo *pedagógico* foi incorporado na tentativa de incorporar a instrução ao modelo de estar com os pequenos. Para Azevedo (2013), isso contribuiu para a dicotomia cuidar-educar, pois as instituições foram incentivadas a escrever propostas pedagógicas para a educação infantil nos moldes do processo de ensino-aprendizagem utilizado no ensino fundamental.

A compreensão de cuidado apresentada pelos estudiosos da pedagogia histórico-crítica parte do elemento histórico e do contexto social que a modernidade produziu por meio da divisão do trabalho e de classe, das necessidades sociais impostas pela evolução urbana e industrial. Essa compreensão expõe diretamente a dicotomia produzida historicamente sobre o cuidar e o educar e, desse ponto, a pedagogia histórico-crítica discute a possibilidade de sua superação, considerando-a como já dada.

Uma aposta que Azevedo (2013, p. 98) indica como solução do problema da dicotomia cuida-educar “é a compreensão da concepção de infância e de educação infantil que estão subjacentes ao trabalho de formação de professores”. A tentativa está em compreender como esse binômio, cuidar-educar, é trabalhado nos cursos de formação de professores e que concepções de criança e educação infantil eles trazem, podendo ser identificados na ação formativa dos formadores.

Para Saviani (2013), ao considerar que o homem não nasce homem, mas compõe-se no processo formativo dado pela educação, esta, nos primeiros anos de vida, tem papel fundamental, sendo necessário analisar as características da infância para compreendê-la e conduzir a criança a uma forma adequada de educação. Percebe-se que o educar a criança tem a função de conduzi-la a um caminho seguro, mostrando os acertos e erros construídos pela humanidade no decorrer da história, apostando na leitura crítica das situações históricas, sociais e culturais que o homem produziu, a fim de buscar uma melhor condição social, cultural e econômica de todos os seres humanos.

Outra leitura é apresentada pelas pedagogias da infância, a qual trago como possibilidade de olhar o cuidado, a educação e as instituições de educação infantil de um outro prisma, a criança. Inicio pela compreensão de educação com base em Arendt, num escrito de 1958, elaborado no contexto norte-americano da década de 1950, que se caracteriza por uma discussão focada na crise do mundo moderno (século 20) que atinge a educação. A autora faz uma leitura da crise no mundo e como ela mobiliza a educação de um país, chamando a atenção em três aspectos: a) a educação de modo geral; b) a educação para a criança; e c) a formação de professores. Alguns conceitos/categorias apresentados por ela nos retiram do lugar de conforto e tencionam a refletir de maneira contextualizada, considerando o mundo e o ser humano, especialmente impelindo-me a, com Arendt, sustentar que os adultos e a educação deveriam defender as crianças do mundo (dos adultos).

Para Arendt (2011), a educação é o espaço entre o nascimento do ser humano e a possibilidade deste assumir sua liberdade – ao falar e ser ouvido, e ao ouvir – para agir no mundo. Assim, a educação, para a autora, tem duas tarefas: “introduzir os novos num mundo que os antecede e sempre é mais velho do que eles”; e contribuir para que eles desenvolvam sua singularidade, “aquilo que têm de único e novo para o mundo” (ALMEIDA, 2008, p. 468). A partir do pensamento arendtiano, a educação mostra para a criança o mundo para o qual ela veio, com suas conquistas, produções, avanços, limites, expectativas. Pensar a educação se estende para além da escola, ou seja, como lugar que apresenta à criança o mundo que é geográfico e histórico. Ao tratar da educação da criança, Arendt coloca-a como um ser no mundo em que o adulto é responsável por ela, para mostrar-lhe o mundo. Uma educação que permite manter o que já foi produzido, sem descaracterizá-lo, em que sua intencionalidade se centra na responsabilidade com o mundo e com o outro, não apenas no futuro, mas no presente, numa formação humana que aposta na capacidade da criança fazer seus inícios, neste mundo que, conforme refere Arendt, sempre é velho para quem nele chega.

Sua frase, “a essência da educação é a natalidade” (ARENDT, 2011, p. 223), expressa a importância das crianças ou dos recém-chegados – como chama a autora – para a educação. A natalidade traz vida e esperança para o mundo em crise, pois permite que, ao se mostrar o mundo para a criança, a qual nasce livre, essa traga consigo a possibilidade de reconstruir, transformar a sociedade, refazer e começar inícios. Essa transformação carrega consigo um elemento primordial para a autora: a liberdade, que se expressa pela política, concebida como um espaço público – a *polis* –, em que o ser humano, junto com outros, apresenta seus pensamentos, reflexões, incoerências, divergências, mas como iguais, ou seja, com sua capacidade de iniciar objetiva ações em sociedade.

Esse amor pelo mundo se reflete no cuidado com os que chegam. Ao pensar a criança, Arendt a compreende como um ser humano em processo de formação que partilha seu estado de vir a ser com o mundo e com seus pais, que tem na educação a responsabilidade de desenvolver a criança também para a vida. A família é o primeiro espaço de proteção da criança e, a escola, a instituição que faz a sua introdução no mundo, pois é a instituição que faz a distinção entre o mundo privado e o público, ao qual a criança é apresentada de forma a desenvolver suas qualidades e talentos pessoais.

O papel da educação nesse processo vai além da formalidade, da escola formal, envolvendo também a relação com o outro e com o mundo. Por isso, para Arendt (2011, p. 247),

> A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Ao lado da compreensão de Arendt (2011) sobre educação, o cuidado se apresenta como um aspecto constitutivo da relação da criança com o adulto no processo de sua formação, de seu conhecimento do mundo. A autora ressalta a necessidade de cuidarmos de nossas crianças, mostrando a elas a responsabilidade de termos amor pelo mundo e, para isso, precisamos cuidá-lo. O amor pelo mundo, para ela, centra-se na responsabilidade por esse mundo com problemas, mas que precisa ser acreditado, transformado em um lugar humano e humanizante.

A partir deste olhar, outros autores auxiliam na compreensão de cuidado e educação e as instituições de educação infantil. Entre eles, Guimarães (2011) auxilia a pensar a criança, principalmente a de 0 a 3 anos, como um sujeito que vem ao mundo e precisa ser envolvido, acolhido por ele como ser humano singular que é. Apoiada na antropologia de Marcel Mauss e na filosofia de Michel Foucault, a autora aposta na discussão de técnicas corporais, do cuidado de si e do outro para o trabalho com bebês. Com Foucault, discute a experiência de si e do cuidado como ética, tendo o cuidado como “modo de conhecer a si, estranhar e questionar verdades autoevidentes no movimento de também conhecer o outro e cuidar do outro” (GUIMARÃES, 2011, p. 38). E, ainda, como uma forma prática de estar no mundo de maneira responsável sem esperar retorno pessoal, o que significa “viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade; isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte” (GUIMARÃES, 2011, p. 41).

É clara a opção da autora pela palavra *cuidado* em vez de *cuidar*. Sua referência está na proposição de que o cuidado do ser humano, e, nesse caso, da criança, se faz em conjunto com o adulto, ampliando as possibilidades educativas e retirando o cuidado do enfoque instrumental, da disciplinarização, colocando-o na esfera da existencialidade, do encontro da criança com o adulto, a partir do diálogo, da abertura e da experiência compartilhada. Para a autora, o cuidar envolve atenção,

reflexão, contato, bem como o componente emocional, a atenção ao outro, ao seu corpo, a sua mente e as suas emoções, de forma integral. Essa compreensão baseia-se no sentido etimológico da palavra, o que propõe “estar atento ao objeto que se cuida” com “desvelo, solicitude ou esmero” (GUIMARÃES, 2011, p. 44).

Quando da análise dos dados empíricos, tanto nos Relatos de Experiência como nos Artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários, observei que há menção ao cuidar como constitutivo do pensamento, da imaginação. Alguns excertos dão indícios dessas relações:

> O cuidado na educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, principalmente se tratando dos bebês, pois, o estímulo, as percepções, a mediação que o adulto exerce enquanto sujeito social que faz parte da vida daquela criança são aspectos que podem ser não só levados em conta enquanto se exerce a função de cuidar, mas que podem ser realmente efetivados nesses momentos, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo, demanda a integração entre o cuidado e o desenvolvimento deste ser humano e suas capacidades (ART9/2010).

> O cuidar é a parte integrante da educação, pois é preciso compreender como ajudar o outro se desenvolver como humano. Além disso, para que uma criança possa apreender é necessário que esteja bem cuidada [...] O cuidar e o educar estão presentes, ou melhor, devem estar presentes em toda teoria e sistema educacional. O objetivo da educação é formar um bom cidadão, um homem ético e educador (ART1/2011).

Mas o distanciamento entre corpo e mente também é caracterizado nos dados, situação em que o termo é apenas relacionado ao assistencialismo, ao cuidado do corpo e da higiene. “O cuidar é associado às necessidades do corpo e o educar às necessidades da mente, ambos se completam objetivando o desenvolvimento sócio cultural das crianças desde recém-nascidas” (ART2/2011).

Essa compreensão demonstra a relação histórica do ser humano com o conhecimento e seus sentimentos, tomados como aspectos que não podem ser vivenciados em conjunto, com potencialidades diferentes, ou seja, a mente superior ao corpo. Essa relação dicotômica se apresenta nas instituições de educação infantil, quando das ações de cuidado e educação. Por isso, é importante que, ao tratar do cuidado e da educação, um aspecto importante a ser considerado é o sujeito envolto nessas compreensões, a criança.

Quando se compreende o cuidado para além de ações mecânicas e a educação como um elemento que transcende a aquisição de conhecimentos produzidos pela humanidade, a criança também passa a ser considerada de outra

maneira. A criança como ser humano ativo, potente, provocador tem produzido no mundo proposições pedagógicas que a colocam na relação com o adulto, apostando num sujeito histórico, de potencialidades, e construtora de conhecimento na vivência com o adulto, com o mundo e com outras crianças.

Na perspectiva construcionista social, a linguagem é vista como produtiva e a criança é quem faz a sua construção; nela, a aprendizagem não se trata de um ato individual, de uma transmissão de conhecimentos preordenados, mas “é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72). Assim, a criança não precisa de permissão do adulto para aprender. Ela é ativa e competente, com suas teorias e ideias, que valem a pena serem ouvidas, questionadas e desafiadas.

Para a perspectiva pós-moderna, os pais e a família continuam a ter responsabilidades pela criança pequena, mas não tendo privilégio, e sim compartilhando com outros relacionamentos humanos – a instituição. As crianças constroem sua identidade em contextos específicos, abertos a mudança, sem serem classificadas ou pré-estabelecidas. Elas “estão inseridas em identidades múltiplas e justapostas, de cuja construção elas são participantes ativos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 80). Nesta possibilidade, a cultura é entendida como “complexa, fluida e contextualizada, co-construída pelos indivíduos nas relações com os outros” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 81).

A aposta está na criança ser capaz de relacionar-se em pequenos grupos, sejam adultos e outras crianças, sem prejudicar seu bem-estar ou relacionamento com os pais. Tomar a criança como um sujeito social, inserida na família e, esta, numa sociedade, caracterizada pelas relações com os outros, relações de trabalho, de amizade, também insere a criança num outro tipo de relação: a institucional. Não mais familiar, restrita, particular; mas, coletiva, pública, sistematizada, com objetivo definido, geralmente educativo e, também, escolar.

As instituições destinadas às crianças têm sido alvo de estudos, principalmente aquelas que atendem as de 0 a 4 anos. Delgado e Martins Filho (2013, p. 21) reuniram um grupo de autores que discutem o cuidado e a educação na primeira infância e indicam o “desafio de pensar a educação e o cuidado dos bebês e das crianças bem pequenas em contextos coletivos de Educação Infantil”. Os organizadores apostam

em espaços coletivos de atendimento às crianças em que “a potência de ação dos bebês” (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 21) precisa ser prioridade. Para esses pesquisadores, estar em instituições de educação infantil é uma conquista das crianças, um direito de terem um espaço cuidadosamente organizado para encontros com os outros, crianças e adultos.

A defesa de romper com a utilização da psicologia desenvolvimentista como elemento de pesquisa sobre o cuidado e a educação do ser humano, especialmente com os bebês e as crianças, perpassa a discussão de Delgado e Martins Filho (2013), que incentivam a criatividade, o brincar, as relações com os outros e os objetos, a flexibilidade nos tempos e espaços, como ações que enriquecem culturalmente e socialmente as crianças. Nessa perspectiva, a infância é entendida “como um híbrido, rejeitando a naturalização da infância, o dualismo social e biológico e reconhecendo suas formações biopolíticas” (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 24).

Pensar as instituições dedicadas à primeira infância e compreendê-las em suas ações requer perceber por que foram construídas, sua intencionalidade, seu público, sua especificidade física e pedagógica. Esse momento de atenção à história das instituições revela as percepções das pessoas – pais, cuidadores, poder público, empresários – sobre a criança, a infância, o cuidado e a educação.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam formatos dominantes de instituições de primeira infância: como produtoras de resultados da criança, como lares substitutivos, como um negócio. Esses são espaços em que produtores de cuidados e preparadores das crianças as conduziam para atingir resultados positivos na sua vida escolar posterior. Preparavam-se os pequenos para seguirem os estudos com o melhor resultado possível em suas habilidades, perpetuando a cultura existente e a identidade de sujeitos vitoriosos em sua profissão.

Essa intencionalidade atrela-se às questões econômicas de cada país. Na tentativa de aumentar o número de trabalhadores necessários à mão de obra industrial, a qual cresceu vertiginosamente nos séculos 19 e 20, acolher as crianças, tanto dos pais que eram trabalhadores como das mães que, mesmo tendo interesse em permanecer com seus filhos quando pequenos, necessitavam trabalhar fora de seus lares, a criação das instituições de atendimento à primeira infância foi a alternativa. Nessa intenção, a compreensão de cuidado com as crianças pequenas perpassou o aspecto materno, do amor à criança, sobrepondo-se a percebê-la como sujeito que intervém no mundo, relaciona-se com ele, com os outros e consigo mesma.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), essa forma particular de cuidado doméstico com as crianças tem forte compromisso ideológico com a maternidade, a valorização da individualidade, com a ambivalência de relacionamentos e maneiras de trabalho mais coletivas. Defender uma instituição com caráter produtor (de resultados) é estar a serviço dos interesses dos adultos ou proteger a criança deles. Outra forma que se alia a esta se centra nas instituições como negócio em que a intencionalidade está na oferta aos pais de um local para que seus filhos permaneçam com os cuidados semelhantes aos familiares, como um pacote de benefícios aos empregados.

Outra maneira como a modernidade pensa as instituições dedicadas à primeira infância é como uma tecnologia necessária ao progresso. Atrelada à perspectiva econômica do capitalismo, com a diminuição da força de um Estado-nação, em que perdura o lucro, as questões materiais, o individualismo, a informação e não o conhecimento, as instituições da primeira infância são incluídas nesse cenário para garantir o suprimento da mão de obra. O objetivo é propiciar segurança e cuidado materno para que os pais trabalhadores mantenham-se no mercado, mas também para que o futuro trabalhador tenha sucesso em sua profissão.

Tornar-se um negócio deixa as instituições dedicadas à primeira infância como espaço que não prioriza o humano, nem a cultura nacional ou a identidade que se queira ética consigo, com o mundo e com os outros. O desafio dessas instituições perpassa a reflexão sobre a compreensão de criança, de cuidado, de educação e de país que se quer.

Para compreender a aposta dos autores em ter uma instituição que entenda a criança de maneira diferente da modernidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003) refletem sobre alguns conceitos que constituem sua defesa de uma instituição que tenha como foco a criança e não o adulto ou os aspectos econômicos. Para isso, é necessário discutir o conceito de sociedade civil que perpassa a compreensão das instituições, dos pais, dos profissionais e dos gestores. Trata-se de um espaço de interação social entre a economia e o estado, composta por uma esfera íntima – a família, a das associações, os movimentos sociais e a comunicação pública. “A sociedade civil é ‘o espaço de associação humana não-coagida’, onde os indivíduos podem se unir para se envolverem em atividades de interesse comum, as quais podem ser de muitos tipos – cultural, social, econômico e político” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 98).

Os movimentos sociais e associações caracterizam-se como espaços que podem desenvolver esse tipo de ação, pois se identificam com um objetivo comum e na construção desse objetivo; há corresponsabilidade nas ações. Não se deixa de envolver em conflitos e contradições, porém produzem significados, decisões e ações coletivas. Essas características conduzem a um movimento de democracia e força, a partir da criação de fóruns de mobilização de ações, reflexões, problematizações, que resultam em confiança, reciprocidade, respeito e outras características de uma organização social com intencionalidade de melhoria da sociedade civil.

Essa compreensão de instituição de educação infantil ou, como denominada pelos autores, de primeira infância, ainda tem resistências no contexto brasileiro. Aqui, o cuidado e a educação das crianças pequenas estão ligados, pela legislação, aos sistemas de ensino, os quais são regulamentados pelos órgãos governamentais e são "seguidos" pelas instituições de educação infantil. Talvez esse fato ainda seja o que mais justifica a defesa pelas instituições de educação infantil com foco no ensino, atribuindo à criança o papel de aluno, à prática pedagógica a relação de ensino e aprendizagem, e ao adulto a função de atuar como professor (instrutor).

As compreensões expostas até aqui conduzem a reflexão e discussão sobre o trabalho pedagógico e a formação de professores, tema que é desenvolvido na última seção deste capítulo.

3.2.3 Trabalho pedagógico e formação de professores

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, o trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil possui uma proposição metodológica clara, voltada para o ensino com as crianças. Saviani (2013) aponta a linha de ação para o trabalho com as crianças da primeira infância concebendo como método pedagógico a problematização, a instrumentalização e a catarse. Na metodologia da pedagogia histórico-crítica, o ponto de partida encontra-se na prática social e retorna a ela, a partir de momentos de reflexão por meio da problematização, que "se estabelece com base naquilo que é necessário conhecer" (SAVIANI, 2013, p. 273). Por isso, "à *instrumentalização* cabe a realização do processo de ensino em si, a partir da seleção dos conteúdos humanizadores" (MARSIGLIA, 2013, p. 228).

Os autores dessa perspectiva afirmam que a pedagogia histórico-crítica se coloca como uma prática revolucionária, distante de ser uma prescrição técnica, com normatizações e regras, que reconhece no método dialético a referência para a organização da prática pedagógica. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica "almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido pelos outros indivíduos que o antecederam" (SAVIANI, 2013, p. 222).

Nesse sentido, ao professor cabe criar condições para que o aluno ou educando – a criança –[13] domine formas de estudos e caminhe para sua autonomia na organização de suas atividades escolares. Marsiglia (2013, p. 217) afirma que o aluno "precisa aprender a ouvir explicações, observar ações, escrever anotações dos conteúdos, elaborar sínteses, expor ideias, fazer proposições etc.". A cada ação proposta pelo professor, ele aprende a controlar seu comportamento, respeitando as tarefas que são propostas e desenvolvendo suas funções psicológicas. As atividades sistematizadas, planejadas pelo professor com um conteúdo claro, objetivo, contribuem para a formação de sua personalidade e, portanto, humaniza-o.

Quanto ao professor, sua ação deve ser intencional, planejada, consciente; um organizador da atividade da criança, inclusive em contextos de brincadeira infantil. Para Pasqualini (2013), o papel do professor não se limita a observar as brincadeiras infantis sem intervenções; ele deve permitir a apropriação da cultura, do desenvolvimento psíquico da criança, ampliar o conhecimento do mundo da criança, oportunizando momentos planejados, cuidados, orientados, de acordo com a faixa etária de desenvolvimento infantil.

A formação de professores no século 20 tem sua ancoragem na epistemologia positivista, cuja centralidade está na reprodução de técnicas, sem considerar o movimento cotidiano da aula. Nesse modelo de formação está presente o receituário de atividades e ações para serem trabalhadas com as crianças, bem como uma formação inicial no curso, seja de graduação ou nível médio, de disciplinas de fundamentos da educação e, só ao final do curso, a aproximação com as questões da

[13] A utilização dos termos aluno/educando é uma característica da pedagogia histórico-crítica, pois entende que a criança, ao estar em uma instituição de ensino, escola ou educação infantil, que possui um papel de transmissora dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tem também definido os papéis que cada sujeito que compartilha desse espaço possui: professor(a), aluno(a), pai(mãe), diretor(a), pedagogo(a).

prática, acreditando-se que, de posse de conhecimentos teóricos, o professor terá condições de ensinar seus alunos.

A criança é pouco considerada enquanto sujeito com desejos, possibilidades, manifestações próprias e conscientes; a criança é entendida como um ser a ser conduzido pelo adulto. No momento de planejamento para a regência do estágio supervisionado, a preocupação com as atividades a serem desenvolvidas é constante: O que fazer? Como fazer? As crianças conseguirão fazer? Essa preocupação foi ressaltada nas entrevistas:

> *"Era essa preocupação: em ensinar. E eu dizia para elas que ensinar, se eu estou comendo, alimentando, você já está ensinado: o que comer, como comer. Isso também é ensinar. Não precisava estar ensinando a ler, escrever, a falar; outras coisas são importantes, também faz parte da inteligência"* (PO3/2016).
>
> *"Eu tentava* [...] *mostrar para elas, que o brincar é muito importante, que através disso eles estão aprendendo muita coisa. E eu via* [...] *que elas separavam atividades pedagógicas do brincar"* (PO3/2016).
>
> *"Todo tempo eles estarão fazendo alguma coisa, mas não necessariamente uma atividade direcionada. Então, essa é a maior* [...] *a angústia inicialmente. A escolha da atividade, a definição do que fazer. Depois, quando elas conseguem pensar o que fazer, a construção dos materiais, isso tudo vem bem mais fácil.* [...] *Elas escolhem as atividades: o que eu quero com isso? Qual meu objetivo com essa atividade?* [...] *Em que medida isso auxilia* [...] *é necessário ou não. Potencializa o desenvolvimento ou não"* (PO1/2016).

Nos Memoriais Descritivos da Regência – MDR, os acadêmicos estagiários assim afirmam:

> As atividades estavam voltadas para a troca de roupas, fraldas, alimentação e higienização. Estes afazeres nos restringiam quanto ao tempo das atividades lúdicas que havíamos planejado. Mas, no decorrer da regência, compreendemos que o brincar está presente em todas as situações, que toda ação desenvolvida deveria ser pensada para que fosse significativa, tanto para o educador, quanto para a criança. Um diálogo durante a troca de fraldas é exemplo disso (RE11/2014).

Essa reflexão demonstra como o contato com as crianças (des)estrutura as compreensões iniciais de cuidado e educação, reafirmando nossa tese de que estar com a criança mobiliza e ao mesmo tempo perturba o que já se sabe, permitindo uma reorganização das ideias, compreensões, ações.

A formação inicial de professores em curso de graduação precisa permitir a reflexão sobre o que se faz nas instituições, como se faz, para que, para quem, com quem, quem é esse outro que está comigo cotidianamente, a fim de que se repense a criança, a infância, o cuidado, a educação e a própria formação de professores. Para Azevedo (2013), a formação de nível médio e a formação de nível superior, dadas aos futuros profissionais, privilegiam aspectos do ensino fundamental, deixando em segundo plano as discussões, por exemplo, das fases de desenvolvimento infantil ou, ainda, centrando em uma metodologia específica, no ensino de regras e procedimentos, sem relação com ações práticas cotidianas. A autora refere-se à necessidade de conhecimento, por parte do professor, das fases de desenvolvimento infantil e a relação destas com a prática pedagógica. Sua crítica afirma, ainda, que essas questões limitam “a formação de professores a uma única forma de trabalho, sem questionamento crítico e sem uma discussão prévia que possibilite ao futuro professor (re)construir sua concepção de criança e educação Infantil” (AZEVEDO, 2013, p. 77).

Ainda buscando na pedagogia histórico-crítica questões sobre a prática pedagógica e a formação de professores, Teixeira (2013) indica alguns pressupostos de sustentação da formação:

a) Reflexão filosófica: radicalidade, rigorosidade e globalidade. Os fenômenos humanos e sociais são compreendidos pela análise do contexto em que esses se desenvolvem. O primeiro diz respeito à profundidade do problema a qual o educador precisa chegar para compreender determinado fenômeno. O segundo faz referência à rigorosidade do método que se utiliza para a análise do fenômeno, evitando generalizações e senso comum. No terceiro aspecto, o fenômeno precisa ser observado pelo seu caráter global e não apenas na especificidade, mas envolvido no contexto.
b) Conhecimento científico. Aspecto fundamental para a compreensão da realidade, seu conteúdo histórico e social, além de sustentar o encaminhamento de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação teria bases sólidas por ter clara uma concepção de educação escolar, desenvolvendo no ser humano, a partir de suas singularidades, suas máximas possibilidades de conhecimento de si e do mundo.

Azevedo (2013) entende que os profissionais da educação infantil precisam saber qual sua identidade, que papel eles têm na instituição, no trabalho com as

crianças, que qualidade de atendimento é dado, se há intencionalidade educativa, que conhecimentos e concepções o professor tem das/sobre as crianças, afirmando que "a revisão em nossa concepção de criança nos remete à organização de um trabalho pedagógico livre desse dilema" (AZEVEDO, 2013, p. 102). A autora entende que o perfil do profissional pretendido precisa estar em consonância com uma visão crítica de criança e de educação infantil, historicamente construídas, capaz de: a) organizar espaços de atendimento a criança; b) mediar as interações; c) ser crítico quanto a sua atuação; d) ter formação específica para atuar nesse nível de ensino; e) compreender a relevância social do seu trabalho; e f) ter conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil.

Aos cursos de formação cabe, primeiramente, desconstruir a imagem de um adulto que apenas cuida, do(a) professor(a) que ensina crianças maiores. Embora a autora compreenda a necessidade de criticidade da profissionalidade, conhecer o desenvolvimento infantil está sempre presente nas suas escritas, não indicando claramente que elementos ou outros conhecimentos são necessários à formação dos profissionais de educação infantil. No bojo da discussão da formação e da prática pedagógica estão o cuidado e a educação, apresentados pela pedagogia histórico-crítica como o dilema constituído historicamente na separação desses dois termos.

Buscando alternativas de superação do cuidar-educar na formação de professores, Azevedo (2013) analisa pesquisas sobre este tema no Brasil a partir dos artigos produzidos do Grupo de Trabalho 7 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, no período de 1994 a 2003, a fim de identificar as necessidades formativas e as propostas de superação delas, cujo principal problema apontado para a formação de professores encontra-se na sua não qualificação. Parece-me pertinente indicar brevemente suas análises, visto que se trata de um aspecto desta pesquisa de tese. Quanto às necessidades formativas para a formação de professores para a educação infantil, os artigos indicam:

a) uma formação que contemple as necessidades de educação das crianças até 6 anos de idade, a qual se propõe um curso de formação em nível médio (habilitação com formação específica para o "educador infantil") e superior (reestruturação dos cursos para que contemplem o domínio de conhecimento técnico e desenvolvimento de habilidades para o trabalho com as crianças);

b) uma compreensão das dimensões de cuidado e educação como indissociáveis em que se questiona o caráter pedagógico da educação infantil, fortalecendo a presença da família nas instituições;
c) uma disciplina no curso de formação que trate do brincar de forma sistemática para que possa revisar as concepções de criança, educação, professor e família; estágio supervisionado com reflexão crítica e relação teórico-prática; curso de formação continuada com bases construtivistas;
d) uma nova identidade para os professores de educação infantil, condizente com as peculiaridades da creche contemporânea (instituições educativas, mas não-escolares), por exemplo, cursos de pedagogia que privilegiem conteúdos voltados à música, ao teatro, à dança, às artes plásticas e visuais, à educação física, entre outros;
e) clareza, por parte dos professores a serem formados, sobre as dimensões da infância, revisando concepções de criança, família e educação;
f) cautela com o viés psicologizante dos conhecimentos sobre criança advindos das ciências médicas.

Azevedo (2013, p. 116) conclui que as propostas apresentadas não indicam de maneira concreta as ações formativas para a superação do binômio cuidar-educar, tampouco observam “as concepções e ações desenvolvidas por formadores desses professores como aspecto relevante para o alcance das melhorias pretendidas”. E, sugere, por fim, que o professor formador de professores de educação infantil precisa aguçar epistemologicamente seus alunos (professores em formação) a refletirem sobre a relação cuidar/educar. Também aponta a proposição de uma pedagogia específica, a pedagogia da educação infantil, para os professores de educação infantil, no intuito de superar o caráter escolar das instituições infantis, que muitas vezes é analisada com lentes do ensino fundamental. Na conclusão de sua análise, indica que a separação do cuidar-educar está presente em virtude da desvalorização profissional do professor que trabalha na educação infantil, mas tem na formação uma importante ferramenta para a construção de sua profissionalidade, com o auxílio de seus formadores.

Ressalto que a opção pela discussão de pedagogias da infância, nesta tese, difere-se da proposição criticada pelos autores acima mencionados, pois compreendo

as especificidades da criança, da infância, do cuidado e da educação como elementos constitutivos da educação infantil, considerando que há uma intencionalidade educativa no trabalho com as crianças. O que se pergunta não é o que é a criança, mas *quem é ela, qual sua potencialidade, do que ela é capaz, como faz/se coloca no mundo.* Diferente de uma percepção de que a criança, quando chega à instituição de educação infantil, é um aluno que será ensinado a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais serão selecionados pelo adulto, a ideia de "pedagogias da infância", aqui expressa, centra-se em como consideramos a criança que chega a este mundo, que a acolhe e precisa apresentá-lo como ele é, para que ela, a criança, sinta-se parte dele e capaz de nele mobilizar ações que melhorem sua (con)vivência, nele e com os outros, que fazem parte de sua vida.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico e a formação de professores são importantes, pois cuidam e educam de uma criança constituída e constituidora desse mundo. Cuidam para pensar, mexer, provocar, refletir sobre si, o outro e o mundo que a constitui. Educam para conhecer o que se produziu, o que mobilizou o ser humano a estar nesse mundo e a fazê-lo melhor.

Afinal, o que propõe para o trabalho pedagógico e a formação de professores a perspectiva das pedagogias da infância, especialmente para os bebês e as crianças bem pequenas?

Nörnberg (2013) aborda como a instituição de educação infantil, em especial o berçário, pode ser um lugar em que a criança, em contato com outros bebês e adultos, constitui suas relações e percepções do e com o mundo. A autora aposta em uma perspectiva ético-estético-afetiva do viver humano, ancorada nas filosofia de Martin Heidegger (filosofia do ser-aí) e na antropologia de Michel Serres (antropologia filosófica das relações), em que o berçário é compreendido como "*lugar propício* [...] espaço coletivo de cuidado e educação, quando as premissas que sustentam a prática pedagógica são a participação e a agência da criança, a construção de processos democráticos e a disposição para o contato com o *outro*" (NÖRNBERG, 2013, p. 101). O cuidado de quem está com os bebês precisa ser marcado pela disponibilidade, atenção, competência, pelo desejo e vontade de estar-junto com as crianças em seu desenvolvimento. Os bebês são considerados com qualidades e capacidades que constroem, junto com os adultos e outras crianças, conhecimentos, cultura e identidade. Nessa construção, a coletividade é encarada como processo primordial.

Como um lugar arranjado e arrumado, organizado para a faixa etária do berçário, com condições propiciadas para seu desenvolvimento, a instituição contribui também para o exercício da prática pedagógica e da participação de adultos e crianças. Nesse sentido, a aposta está em “uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar” (NÖRNBERG, 2013, p. 103). A autora faz uma crítica aos modelos modernos impostos às instituições de educação infantil ao tê-las como espaços que reproduzem formas tradicionais de se estar com as crianças, caracterizando-as como sujeitos que não possuem cultura, identidade, tampouco conhecimentos. Outras formas de estar com as crianças e, especialmente com os bebês, conduzem o olhar ao que eles expressam por meio de seu corpo (olhar, balbuciar, mexer, cheirar, ouvir...). Considerando que a criança vai do berço (sua casa, familiares) ao berçário (contato com outro lugar, pessoas e crianças), compreender esse distanciamento significa que o bebê precisa ser acolhido como sujeito que se desenvolve a partir da manifestação do seu corpo e do contato com o outro, criança ou adulto.

Assim, a criança é vista como um sujeito de potencialidades, com características humanas dotadas de sentidos – tato, olfato, paladar, visão, sentimentos – que precisam ser considerados na vivência com o outro em uma instituição de educação infantil. A certeza da importância do espaço institucional para os bebês é exposta pelos acadêmicos estagiários em seus Memoriais Descritivos de Regência:

> A parte da troca foi uma grande aprendizagem, pois nunca tinha trocado nenhuma fralda. Enquanto os trocava, conversava com eles, trocávamos sorrisos e aprendíamos juntos. O mesmo ocorreu na hora de arrumar as mamadeiras, acertar a temperatura do leite para não correr o risco de queimá-los. A responsabilidade é enorme [...] O bebê, no seu primeiro ano de vida, está totalmente dependente do adulto, e, é ele quem determina seus hábitos, pois é o adulto quem apresenta o mundo no qual a criança irá viver (RE9/2012).

Também com as crianças pequenas se faz necessário considerá-las:

> O que percebi, não somente neste dia, mas em todos os outros, é que as crianças participaram muito mais de atividades com movimentos livres ou quando podiam manipular os objetos, quando elas precisavam ficar quietas, ouvir e ver, elas acabavam dispersando a atenção para outras coisas (RE2/2010).
>
> Tudo o que nós apresentávamos às crianças para a realização das atividades, primeiro tínhamos que as deixar tocar, pegar na mão, conhecer.

> Explicávamos o que era, o que poderia ser feito ou como se fazia. As vezes faziam o que alguma criança sugeria no momento e, depois, o que nós havíamos proposto (RE6/2011).

Portanto, as “instituições de educação coletiva podem ser espaços para viver intensamente a infância, voltando sua organização e seu projeto educacional para todas as dimensões humanas” (DELGADO; FILHO, 2013, p. 24). Uma pedagogia da infância que permita aos bebês e crianças vivenciarem diferentes formas de ser, pensar, sentir, fazer, dizer no coletivo de sujeitos sociais. Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem a criação de fóruns para pensar a educação para a primeira infância para a constituição de sujeitos capazes de construir sua aprendizagem. Para eles, “as instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas como *fóruns públicos situados na sociedade civil em que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica”* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101, grifo dos autores). O fórum é compreendido como espaço público, de reuniões, encontro, liberdade de fala, valorização do outro e, a escola, quando caracterizada como espaço público, tem por definição possibilitar esse movimento.

Podemos aproximar essa compreensão com o que Arendt chama de espaço público, um espaço em que a palavra e a ação são primordiais; um espaço em que o comum e a liberdade são vivenciados pelo sujeito que se vê em igualdade de condições, com o outro, para ali agir. Esse espaço permite que se expresse ideias, desejos, intenções, contradições sobre o que se pensa, o que se quer fazer ou não.

Segundo Carvalho (2014, p. 106), para Arendt o espaço público repousa sobre dois fundamentos:

> a igualdade pública e a pluralidade dos indivíduos. O espaço público é o espaço da aparência, donde os homens podem se distinguir, ao invés de permanecerem apenas diferentes. É o espaço consagrado ao *estar-com-outros*, à diversidade de opiniões, ao *agir-em-comum*. É, enfim, o lugar por excelência da política, cujo sentido último é a própria liberdade, entendida como a capacidade do homem relacionada à espontaneidade de fazer um novo começo.

Como possibilidade de democracia, a intenção de Dahlberg, Moss e Pence (2003) não está na substituição das instituições políticas, mas na complementação do institucionalizado com as organizações sociais, compostas pelos mais diferentes seres humanos. Ser uma instituição dedicada à primeira infância, como um fórum na sociedade civil, está vinculada a uma opção/escolha a ser feita e ao trabalho para que

ela se desenvolva, bem como relaciona-se com as esferas econômicas e políticas, do Estado e da sociedade, pois as ações educativas devem ser financiadas, total ou parcialmente, pelo poder público e ter acesso disponível para todas as crianças.

Para os autores, as instituições dedicadas à primeira infância como fóruns são "locais que encorajam a 'indocilidade' e a confrontação, mantenham aberto as questões de significado, valorizem a escuta do pensamento: em suma, que sirvam como '*loci* de debate e de discordância', mas também como 'locais de obrigação, *loci* de práticas éticas'" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 111). Dispor as instituições dedicadas à primeira infância em discussão significa colocar as crianças e seus direitos em primeiro plano. Significa pensar um local em que possam manifestar-se, aprender consigo e com os outros, num espaço que favorece a participação na sociedade civil. O foco é a participação, o cuidado e a educação da criança, na vida pública, e não o professor ou o produto social da humanidade, o conhecimento a ser transmitido.

Ao tratar das instituições dedicadas à primeira infância ou de educação infantil, Guimarães (2011) reporta-se às possibilidades dos bebês diante das relações destes com os adultos, neste lugar. Ao afirmar que os bebês se encontram nos espaços institucionais numa relação disciplinadora e de controle, a autora aposta em uma perspectiva filosófica e antropológica em que o *nós* precisa estar presente nesses espaços. "Para além de 'objeto de cuidados', o bebê é focalizado como sujeito de relações que desenvolve comunicação e troca social que alimentam o cuidado na creche" (GUIMARÃES, 2011, p. 36).

Nesse sentido, Bárcena e Mélich (2000, p. 15) propõem uma prática pedagógica baseada numa pedagogia da radical novidade, que se caracteriza por

> una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema), y por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento.* Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad.* Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer algo suyo.

Essa proposta de pedagogia requer, para os autores, pensar o mundo de forma integral, em que se considere a pedagogia *um nascimento, um começo e uma*

esperança. A primeira, como nascimento, por ser responsável por receber os recém-chegados, as crianças que vêm ao mundo abertas para receber o outro e interagir com ele. Um começo, pois a educação se caracteriza por ação e tendo o ser humano a educação, os conhecimentos do e sobre o mundo, tem a possibilidade de (re)organizá-lo, explorá-lo conforme suas potencialidades humanas; e, por fim, a esperança como algo que está presente no homem, que tem o desejo de ver suas realizações para além de seus sonhos ou ideais. Assim, a pedagogia é compreendida como criação e não produção, como uma possibilidade poética de dar ao sujeito condições de alimentar suas utopias.

A educação como um acontecimento ético aposta numa pedagogia poética que permite, não só que conceitos considerados cientificamente comprovados sejam elementos de formação, mas que a vida, as relações com o mundo sejam colocadas no conjunto das nossas reflexões e análises. Nesse sentido, para Bárcena e Mélich (2000, p. 35, grifo dos autores),

> […] la educación, la autentica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una *relación*, es decir, *la palabra de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir responsabilidad incondicional más de todo contrato posible o reciprocidad*.

Entre as distinções apresentadas por Arendt, destacadas por Bárcena e Mélich (2000), a ação é apresentada como vinculação da individualidade do ser humano ao ser em si. Mas este ser para agir não está sozinho; constitui-se do(s) outro(s) e assim mostra quem somos ou o que cada um é. Este agir, ser agente de nossa ação, também requer ser paciente, sofrer, rir, ao mesmo tempo em que nos constituímos historicamente e, dessa forma, também somos personagens de outras histórias. A ação é temporal e não requer um espaço específico, mas necessita ser narrada.

> Por eso […], concebida en este sentido arendtiano de la acción; la educación, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una *acción ética.* […] Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder abierto a la fuerza de lo que nace (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p. 72).

A educação apresenta-se como uma ação narrada e ética, ou seja, possibilita ao leitor, ao outro, fazer (re)leituras, (re)começar. A importância da ação do ser humano, para Arendt, está na imprevisibilidade, na novidade, na surpresa. Isso

significa compreender a educação de uma forma diferente, ou seja, como ação ética. Para a filósofa alemã, a ação educativa é a construção do relato de uma identidade, de uma vida. Uma ação tem lugar no presente. Ela mostra acontecimentos e não apenas fatos isolados historicamente. A ação é imprevisível. A ética tem papel importante na ação, pois, para a pensadora, *ética* significa palavra, discurso, novidade, ruptura, possibilidade.

E como fica a tarefa do professor? Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 109) sinalizam algumas pistas quando sugerem:

> Atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como 'conteúdos' para as situações de construção do conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias.

Exercitar ações de contato com os bebês, percebendo suas manifestações e potências se constituem como mecanismos para que se consiga uma prática pedagógica afetiva, de contato. A aposta está em que a criança consiga, em seu processo de individualização, ter autocontrole ou autonomia com relação as suas escolhas individuais ou coletivas, bem como a responsabilidade de si e de suas possibilidades. Tais possibilidades requerem que os pequenos tenham habilidades de aprendizagem, autorreflexão e comunicação para criarem processos não lineares, nem isolados de aprendizagem. À pedagogia cabe proporcionar espaços de possibilidades de modos de conhecimento críticos, reflexivos e criativos.

No processo de individualização também estão presentes os relacionamentos constituídos e reconstituídos em relação aos outros. Há uma diversidade de conceitos relacionais que auxiliam nesse processo: diálogo, conversa, negociação, encontro, confrontação, conflito. O conhecimento pode ser identificado como uma conversa que não tem apenas uma verdade, uma lógica ou um consenso e a construção da identidade da criança permite que ela esteja aberta a diferentes grupos.

Desafiar-se num trabalho pedagógico com base em encontros, em relacionamentos, na comunicação, no ouvir, mobiliza a formação de professores a pensar em outras formas de constituição do sujeito professor: ouvir suas ideias, suas análises, reflexões, constituir sua identidade enquanto ser no mundo – pessoal e profissional – bem como pensar sobre para que serve a instituição de primeira infância.

Pensar uma proposta de trabalho que valorize a criança, o pedagogo, a cultura, o conhecimento de si e do mundo, a identidade, os pais e os gestores significa provocar a reflexão sobre nossas tradições e práticas pedagógicas, problematizando-as, transgredindo o discurso dominante em relação à organização do trabalho e da comunidade. Criar espaços de mobilização, de tentativas de fazer, olhar e sentir diferentes do que estão habituados, seguros e impregnados. Retirar do conforto e colocar em evidência a relação da criança com o adulto e com outras crianças é o que possibilita uma perspectiva construcionista social.

A pedagogia também se tornou um aspecto central na constituição de uma instituição dedicada à educação infantil quando, aliada a outras ciências, permite compreender como se veem a criança, as relações de poder instituídas entre adultos e crianças, na instituição, pois nossas concepções e escolhas são sempre baseadas no que se acredita. Discutir com o outro sobre as próprias crenças e entendimentos resulta na problematização das práticas e daquilo que é tido como verdade; oportuniza que outras formas de experimentar sejam criadas e vivenciadas nas instituições.

> Nossa perspectiva construcionista social implica que a criança e o pedagogo sejam vistos como co-construtores do seu próprio conhecimento, do seu ambiente e de si próprios. A aprendizagem não pode ser vista como um ato cognitivo individual, algo que está ocorrendo na mente da criança, mas como um ato cooperativo e comunicativo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 176).

Dessa maneira, os autores entendem que o conhecimento é algo criado na relação e no diálogo com o mundo. Está-se habituado a receber orientação e encontrar possíveis “culpados” quando a aprendizagem das crianças não está a contento. Refletir sobre o que é feito permite apresentar as próprias limitações, inseguranças e não-saberes. Essa exposição requer apoio intelectual e coletivo para encontrar possibilidades, fazer análises e agir.

Na formação inicial de professores, encontra-se esse tipo de observação, principalmente quando os acadêmicos estagiários estão em contexto de estágio supervisionado. Olhar o que o outro – professor – faz ou deixou de fazer não pode ser a premissa da formação, mas pode ser mobilizador de reflexões sobre a prática, sobre as compreensões constituídas em sua formação. O contato com as crianças, especialmente as de 0 a 3 anos, nas instituições de educação infantil por acadêmicos estagiários de curso de Pedagogia da Unioeste, tem se constituído como local de provocações sobre o que se entende por criança, cuidado e educação; sobre que tipo

de presença se quer do professor na interação com a criança; sobre a potencialidade que as crianças possuem e demonstram no cotidiano dos estágios supervisionados.

No estágio, a experiência, no sentido dado por Larrosa (2004; 2015) (des)estrutura as compreensões pré-existentes dos acadêmicos estagiários e as amplia a partir do contato e das manifestações das crianças de 0 a 3 anos. O contato com os bebês é singularmente narrado pelos acadêmicos estagiários na representação do que eles "podem" fazer, ser, sentir. Vejam-se os seguintes excertos:

> Levamos as crianças até o tapete para assistirmos e ouvirmos a música dos 'cinco macaquinhos'. Ouvimos por duas vezes a música. Depois, cantamos com eles repetindo os mesmos gestos do DVD, e incentivando que eles também realizassem os gestos. As crianças se esforçavam dançando, pulando, cada um dentro de suas capacidades, mas todos interagiram, estimulando suas capacidades motoras (RE5/2011).

> E superamos a ideia de que as crianças não conseguem fazer as atividades, de que não são capazes, muito pelo contrário elas nos surpreendem. [...] A atividade da bandinha, a qual eu confeccionei de garrafas peti com sementes dentro para fazer barulho, foi impressionante como eles gostaram e balançavam para ouvir o barulho e cantamos juntos, alguns com duas garrafas (RE9/2012).

Na defesa do bebê como ser capaz de manifestações consigo, com o mundo e com o outro, Guimarães (2011) afirma que, por meio do corpo, o bebê manifesta suas aprendizagens. Porém, a demanda na creche centra-se nos aspectos biológicos do desenvolvimento do bebê e a rotina privilegia tarefas a eles associados. Pouco se considera a possibilidade destas crianças, pois "não" falam. Essa consideração descaracteriza a potencialidade de comunicação do bebê pelo olhar, pelo toque, pela sua capacidade de escutar e interagir, gestualmente.

Ações cotidianas são importantes para os bebês, mas não podem se transformar em rotinas disciplinadas, regradas, com pouca possibilidade de manifestação dos pequenos. As experiências da alimentação, do sono, do brincar são momentos privilegiados de encontro entre o professor e a criança.

> O trabalho com as crianças oscila entre o movimento do adulto fazer para e por elas e a atenção ao que a criança pode fazer por si mesma. O cuidado envolve a criação de oportunidades para a criança trabalhar sobre si, encontrando um ponto de conforto enquanto espera sua vez, alimentando-se também sozinha [...] (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

A autora aponta alguns desafios para o trabalho com os bebês:

a) permitir que a criança aprenda sozinha não é desprotegê-la;

b) aprender sozinho significa ir além de colar papel, mas experimentar o mundo a partir do ambiente em que ele se encontra e o corpo é o instrumento que viabiliza isso;
c) qualificar o cuidado na rotina, por meio da escuta, da atenção de si (professor) e das crianças.

É possível questionar sobre se isto é feito nas instituições de educação infantil e na formação de professores. A aproximação do curso de Pedagogia da Unioeste, nesta tese, com as instituições de educação infantil, por exemplo, faz pensar nas lacunas do curso com a formação dos acadêmicos estagiários, os quais tinham dificuldade em trabalhar com os bebês (o que fazer; que possibilidades eles teriam de "aprender" algo, etc.). Nessa direção, acredito que as pedagogias da infância ampliam o entendimento sobre que instituição de educação infantil tem se pensado para acolher as crianças no mundo – sentido dado por Arendt – e sobre que formação o profissional que está com as crianças necessita para, na relação, constituir sua aprendizagem, sua formação.

As instituições de educação infantil são espaços providenciais para a intensidade de relacionamentos. Nelas, o papel do pedagogo está no atuar como coconstrutor de conhecimento e cultura, de si e das crianças; está na mobilização e construção de significados pela criança, organizando os espaços, os materiais, as situações que proporcionam aprendizagem; está no auxílio e na exploração de diferentes linguagens, ouvindo e observando a criança, dando crédito a ela e a desafiando a novas questões, discussões, matérias e técnicas.

Arendt (2011) afirma que os professores que estarão com as crianças precisam ter uma formação apoiada na cultura produzida pela humanidade, mas também revolucionária, provocativa às crianças, para que estas pensem, reflitam o mundo. Ao trabalhar com a formação de professores, pouco se tem dado atenção a esses detalhes. Geralmente a centralidade está no fazer, entendido como elemento de demonstração prática do professor para com os que ele está subordinado. O foco não é ou pouco está na relação com a criança e no apoio a ela para estabelecer sua relação com o mundo e com o outro. Ao estar em uma instituição de educação infantil, a criança torna-se um ser a mais nesse lugar, que se adequa às regras, e não um ser humano que está ali para o encontro com outros seres humanos que constituirão suas relações com o mundo.

Com esse enfoque, o trabalho do pedagogo em uma compreensão construcionista social se caracteriza por possibilitar à criança a produção de construções alternativas antes de tê-las pré-estabelecidas. Essa ação demanda do pedagogo a capacidade de ouvir as ideias, as teorias e as hipóteses das crianças, com respeito, curiosidade e admiração.

A compreensão de criança como coconstrutora responsável por sua aprendizagem e por seu conhecimento coloca ao pedagogo maior responsabilidade sobre seu trabalho como coconstrutor de conhecimento e de cultura que se relaciona com a criança, seus pais, tendo como ponto de partida a aprendizagem.

> O trabalho do pedagogo consiste, em grande parte, em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado por e aprender com o que as crianças dizem e fazem. É importante manter as questões, hipóteses e teorias das crianças vivas – mas também suas fantasias – e acompanhar e estudar a maneira como elas buscam respostas e constroem significado no mundo (Lindqvist, 1995, Rodari, 1988). Isto é parte de um projeto ético mais amplo de estabelecer uma cultura em que as crianças sejam vistas como seres humanos em seus direitos próprios, como dignas de serem ouvidas, no qual não imponhamos o nosso próprio conhecimento e as nossas categorizações antes de as crianças terem colocado suas questões e formulado suas próprias hipóteses (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 181).

As reflexões sobre a criança e a infância, o cuidado e a educação e as instituições de educação infantil, a prática pedagógica e a formação de professores apresentadas demonstram uma compreensão para além do meramente “ficar” com as crianças. Mas indicam a centralidade do estar-junto com elas, reconhecendo-as como seres humanos capazes, com identidade e capacidades de construir significações próprias. Cabe aos adultos, pais, professores, gestores, sociedade civil, ouvi-las e possibilitar suas manifestações em relação a si, ao outro e ao mundo, por meio de uma ação guiada pelo cuidado ético.

Na sequência, a apresentação e discussão da empiria e de questões mais amplas sobre o cuidado e educação na legislação educacional e no curso de Pedagogia são o foco de análise para, assim, seguir compreendendo o tema em estudo e respaldar a defesa da tese de que o contato com as crianças mobiliza a (des)estruturação de compreensões de cuidado e educação que são, inicialmente, decorrentes dos discursos pedagógicos, das legislações para a educação infantil e da formação de professores e práticas observadas nas instituições infantis.

4 Cuidado e educação na legislação brasileira pós-LDB n. 9394/96

Ao tomar como foco de pesquisa as compreensões de cuidado e educação construídas por acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado, a discussão dos aspectos epistemológicos abordados no capítulo anterior são importantes para conceituar as categorias centrais de tese. Além disso, permite debater sobre como o cuidado e a educação aparecem na legislação brasileira e propicia condições para perceber como os aspectos legais interferem na construção dessas compreensões em um curso de formação de professores. Esse é um dos aspectos que abordo neste capítulo.

Considerando que o *locus* de investigação desta tese é o curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão-PR, neste capítulo analiso como o cuidado e a educação são compreendidos neste curso de formação de professores, discutindo as Diretrizes Curriculares Nacionais e os seus Planos de Ensino. A intenção é ter um olhar amplo sobre o cuidado e a educação a partir das legislações nacionais para a educação infantil e, em seguida, para a especificidade do curso de Pedagogia da instituição e sua representação no cotidiano de um curso de formação de professores.

O recorte de discussões sobre as legislações de educação infantil e a formação de professores refere-se ao período pós-LDB n. 9394/96, por compreendê-la como um marco legal de visibilidade e de direitos às crianças, às instituições de educação infantil e aos profissionais que nelas atuarão. Essa lei provocou desdobramentos legais quanto à formação de professores, em especial nos cursos de licenciatura, exigindo posicionamento de instituições e docentes quanto a quem cabe trabalhar nas instituições de educação infantil. Além disso, a lei fomentou aprofundamentos teóricos sobre a infância, a criança, o trabalho pedagógico, o cuidado, a educação, a formação de professores.

A fim de complementar a discussão, abordo a maneira como o curso de Pedagogia tem se posicionado, historicamente, diante da formação de professores para a educação infantil, destacando os Planos de Ensino que tratam da educação infantil e, neles, reflito sobre a abordagem do cuidado e educação e o papel dos estágios supervisionados como espaço de inserção e aprendizado para a formação de professores nesse nível de ensino.

4.1 O direito das crianças de 0 a 6 anos

Parece redundante retomar os aspectos históricos e legais da educação infantil no Brasil considerando os vastos estudos sobre o assunto, principalmente os de Machado et al. (2005), Barbosa et al. (2004), Kuhlmann Jr. 2011), Vaz e Momm (2012), Oliveira (2011), Faria e Palhares (2003), além de dossiês de revistas científicas nacionais, artigos em eventos, teses e dissertações. Mas o desafio para este capítulo centra-se em destacar as compreensões de cuidado e educação presentes na história da educação brasileira e reiteradas, muitas vezes, nos documentos legais das políticas públicas voltadas à educação infantil, presentes nas instituições que atendem as crianças de 0 a 4 anos e nos cursos de formação de professores, especialmente nos de pedagogia.

A ideia de tomar como marco histórico legal a LDB n. 9394/96 justifica-se por ser um momento em que se reconhece, nacionalmente, as crianças menores de 6 anos como cidadãs de direitos e se problematiza na sociedade brasileira o atendimento a elas garantido e ofertado. Porém essa lei não se constitui isolada; decorreu da Constituição Federal de 1988, e também do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990. Ambas contribuíram para que a criança fosse reconhecida como cidadã de direitos na sociedade brasileira e possibilitaram políticas públicas que identificam a criança como membro da sociedade, com necessidades específicas.

Da Constituição Federal, destaco o Art. 208 – Capítulo III, que garante como dever do Estado, em seu inciso VI, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” e o Art. 211 que diz: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de

ensino". A lei expressa a responsabilidade dos municípios pelas instituições de educação infantil. Porém não retira da família a responsabilidade de assegurar à criança o direito à educação. Da mesma lei, cito o Art. 227, que garante à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, "à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

Oliveira, S. (2005) assim sintetiza as principais contribuições da legislação para a educação infantil:

a) "a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir do seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família" (OLIVEIRA, 2005, p. 36);
b) União, estados, municípios e Distrito Federal estarão em regime de colaboração mútua no atendimento a educação infantil;
c) a oferta à educação infantil cabe aos municípios;
d) a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica e sua finalidade centra-se no "desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (OLIVEIRA, 2005, p. 36);
e) o profissional, para trabalhar com crianças nessa faixa etária, deve ser habilitado em nível superior, mas se aceita como mínimo o magistério em nível médio;
f) os sistemas de ensino assegurarão a formação continuada dos profissionais da educação, tendo como base a "associação entre teoria e prática" (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

A caracterização da criança como sujeito de direitos, garantida em lei, pede pelo protagonismo e articulação da ação da família com a instituição de educação infantil e dá ênfase a necessidade de organização de uma educação preparada para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. A inclusão da educação infantil na educação básica mobiliza pesquisadores da área, de políticas públicas, de história da educação na discussão dos desdobramentos da referida legislação, bem como viabiliza análises acerca da infância, de possíveis conteúdos a serem trabalhados nas creches e pré-escolas, no financiamento desse nível de ensino, na formação de professores para

essas instituições responsáveis pela formação das crianças e a criação de sistemas de ensino.

O respaldo para a discussão desses aspectos se expressa na LDB n. 9394/96, em seu Art. 21 (grifo meu):

> Art. 21. **A educação escolar** compõe-se de:
> I – educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;
> II – educação superior.

Veja que a lei refere-se à educação infantil compondo a educação escolar. Esse aspecto conduz a legislação derivada da LDB, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998, a compreenderem que as crianças de 0 a 6 anos estão em uma instituição escolar e, nesse sentido, a percepção inicial de professores e da sociedade em geral é de que nesse lugar se ensina, há um professor, são transmitidos conhecimentos e conteúdos e espera-se um aprendizado.

A Seção III da LDB também se refere à educação infantil e indica, legalmente, sua finalidade:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade
> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A legislação brasileira assegura à criança o direito de estar em uma instituição de educação infantil, a qual tem suas características aproximadas das instituições de ensino fundamental no tocante a carga horária, dias letivos, documentação, avaliação,

esta entendida como processual. Intenciona-se a legitimação de dar à criança a visibilidade enquanto cidadã que até a década de 1980 tinha uma atenção voltada para a assistência a fim de garantir que os cuidados, físico e biológico, fossem assistidos.

Mas como essa criança é considerada pelas instituições, por seus responsáveis? Como o cuidado e a educação aparecem na legislação? O que se caracteriza, mesmo a partir da legislação de 1996, é o tom escolar, regrado, disciplinado, conforme indica Guimarães (2011). Com o lançamento pelo Ministério da Educação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, os quais organizam uma proposta curricular para creches e pré-escolas, os desdobramentos e críticas a esse respeito ocorrem por todo o país entre os pesquisadores da área e associações de pesquisadores em educação. O referido documento assim diz sobre educar e cuidar:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.
> [...]
> **Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação**, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, vol. I, p. 23-24, grifo meu).

Os RCNEI indicam a integração entre o cuidado e educação nas instituições de educação infantil. Também não apresenta distinção entre as crianças que frequentam a instituição. Embora essa intenção se expresse no texto da legislação, as compreensões de cuidado e educação são intensamente discutidas em eventos científicos, em conferências, palestras e na publicação de artigos científicos problematizando o histórico assistencialismo dado às crianças brasileiras ainda percebido após os RCNEI.

Os estudos de Kuhlmann Jr. (2011) mostram que o assistencialismo nas instituições de educação infantil vincula-se ao contexto econômico e social que o país passava a partir da década de 1960, principalmente pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho, o que se tornou necessário o atendimento às crianças de classe

baixa em instituições, com o objetivo de oferecer alimentação e cuidados de higiene às crianças. A partir da Revolução Industrial, muitas mulheres de classe média também passam a integrar o mercado de trabalho e, com isso, a necessidade de instituições que pudessem atender seus filhos gera na sociedade brasileira a abertura de instituições que não apenas cuidassem das necessidades biológicas e físicas de seus filhos, mas que dessem formação às crianças para posteriormente continuarem seus estudos.

Oliveira, Z. (2005) afirma que quando a classe média trabalhadora precisou das instituições de atendimento às crianças menores – as creches – é que elas ganharam força de pressão para aprofundar uma proposta de educação compromissada com o desenvolvimento e a construção de conhecimento da criança. Muitos autores caracterizam esse contexto histórico, econômico e social como um elemento que separou o cuidado e a educação, vinculando o atendimento a crianças de famílias de baixa renda às instituições de cuidado assistencial (alimentação e higiene) e as crianças de famílias com renda financeira média, às instituições educacionais.

Nos dados empíricos de tese – Relatos de Experiência e Artigos –, essa caracterização também é expressa pelos acadêmicos estagiários ao vincularem o *cuidado* ao assistencialismo, destinado a filhos de trabalhadores de classes menos favorecidas, e a *educação* aos filhos de classes sociais favorecidas economicamente. Vejamos como referem em seus escritos:

> Com a revolução industrial e a mulher assumindo um trabalho na sociedade foram criadas as primeiras creches. Estas tinham por objetivo não somente cuidar dos filhos das famílias mais pobres, como também de ajudá-las a se desenvolverem. Porém, surgiram também os jardins de infância e as instituições pré-escolares com propostas pedagógicas que atendiam os filhos da elite (ART1/2011).

> Identifico que a educação assistencialista preparava os pequenos para continuar no meio social no qual estavam inseridos, sem dar expectativas de melhoria de vida, fazendo uma nítida distinção entre o cuidar e o educar (ART4/2010).

Em seus estudos sobre a história da educação infantil, Kuhlmann Jr. (2011, p. 182) defende que

> as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Essa interpretação invalida a ideia de que aquelas instituições precisariam deixar de ser assistenciais para se transformarem em educacionais, ideia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e as ações.

Para este autor, a justificativa histórica tem feito com que estados e municípios, em suas propostas pedagógicas para a educação infantil, não considerem o universo cultural da criança, privilegiando o aspecto cognitivo. Consequentemente se compartimentalizam as ações com as crianças, desarticulam-se conhecimento e desenvolvimento, secundarizando o brinquedo, o jogo, privilegiando-se a preparação da criança para a continuidade escolar e obscurecendo a relação entre as atividades de cuidado e a função pedagógica.

No material empírico, encontro referência à pouca relação com o brincar nas instituições de educação infantil em que os acadêmicos estagiários tiveram suas vivências com as crianças. Dizem eles:

> [...] a escola deve proporcionar à criança o seu momento de ser criança, e que deve ser um espaço que faz com que as crianças interajam umas com as outras, um espaço de brincar e que o professor também precisa ensiná-las a brincar. Pois, as brincadeiras possuem regras, para não ficar somente no espontaneísmo, e o professor precisa compreender que a criança pensa, tem sentimentos, gosta e não gosta. [...] valorizando e incentivando a interação criança-criança e criança-professor, ser um espaço adequado para a realização de jogos e brincadeiras e, sobretudo que leve em consideração os sentimentos das crianças (ART4/2010).

Kuhlmann Jr. (2011) afirma que as distinções das ações que se fazem com as crianças têm provocado a dicotomia do cuidado e educação, pois a manifestação de que as creches atendem apenas as camadas populares – e, por isso, não possuem uma proposta pedagógica – compreende uma concepção de educação presente nas próprias instituições da sociedade desigual. Afirmar a educação infantil (creche e pré-escola) como etapa da educação básica não retira dela o preconceito histórico ainda impregnado no cotidiano do atendimento às crianças pequenas. Ainda se enfrenta tal situação quando a educação infantil não é obrigatória. Universalizá-la ainda parece distante.

O aspecto dicotômico do cuidado e educação também se desdobra na formação de professores para a educação infantil, quando poucos cursos, principalmente os de pedagogia, incorporam em sua proposta curricular a discussão de temas vinculados à infância, à criança, ao cuidado e à formação de professores para essa fase da educação. Muitos concursos nos municípios brasileiros ainda diferenciam o professor do ensino fundamental do educador / motivador / cuidador / educador da creche, menorizando o trabalho e sua valorização profissional.

Parece-me que manter a dicotomia entre cuidado e educação, inclusive na legislação, tem como pano de fundo o não reconhecimento da dívida social com as camadas desfavorecidas da sociedade. Contudo, sustentar discussões para uma possível superação sugestiona considerar a criança como sujeito igualitário – todos são crianças e merecem ser respeitadas como tal.

Kuhlmann Jr. (2011, p. 188) afirma que

> A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as frequentam.

Cerisara (2004, p. 348) também ressalta a importância da LDB n. 9394/96 quando refere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e define sua função de "cuidar e educar de forma indissociável e complementar às crianças de 0 a 6 anos".[14] O emprego dos termos *cuidar* e *educar* remete a uma perspectiva de educação não mais assistencial, presente nas creches e nas pré-escolas. Segundo a autora, a lei tinha como interesse romper com as dicotomias construídas na história da educação infantil de discriminação, hierarquização do trabalho, tempo de atendimento, nomenclatura das instituições. Mas o que temos hoje ainda permanece na discussão conceitual de uma separação entre cuidado e educação da criança de 0 a 5 anos.

Faria e Palhares (2003) organizam artigos que relatam e analisam como o documento preliminar dos RCNEI chegou às mãos dos pesquisadores da área, os quais apontam seus limites e avanços e afirmam a importância dele para as discussões conceituais sobre a infância, o cuidar e educar, o trabalho com as crianças e a formação de professores.

Ao analisar o RCNEI (1998), Cerisara (2003, p. 28) e os membros do GT Educação da Criança de 0 a 6 Anos, da ANPED, pontuam a preocupação de que

---

[14] Quanto à faixa etária de atendimento das instituições de educação infantil, a LDB n. 9394/96 diz, em seu Art. 29, que a "educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos" e, em seu Art. 30, afirma que ela será oferecida em "I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade". Quanto à obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5/2009 art. 5º, § 2º afirma que esta deve ser efetuada quando as crianças completarem 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

> *a educação infantil* é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indispensável e, não o ensino.

Para os pesquisadores, de acordo com os desdobramentos da legislação, a educação infantil é posta como um ensino fundamental menor, a criança como sujeito escolar e a instituição com o propósito de ensinar. Essa discussão perpassa também os cursos de formação de professores e, reportando-me ao campo empírico de pesquisa, o curso de Pedagogia da Unioeste, este também tem se questionado e procurado possibilidades para a formação de professores da educação infantil. Nessa direção, ressalto a menção de acadêmicos estagiários em um dos Relatos de Experiência:

> Os currículos de formação de professores para a Educação Infantil não contemplam em sua teoria a devida importância que se deve dar à concepção de criança e de infância e sua amplitude e particularidade. Mesmo nos cursos de Pedagogia quando são contemplados estes aspectos há certo detrimento em relação a eles e ainda estes cursos mantém a ordem curricular de fundamentos, teorias e práticas mantendo assim a 'dicotomia' dos saberes, e fazendo com que não seja dada a devida importância à essas concepções que são muito importantes na formação das crianças (RE2/2010).

Kuhlmann Jr. (2011) ainda contribui para esta reflexão ao afirmar que a educação infantil não pode esquecer de transmitir os conhecimentos sobre o mundo e sobre a vida. Precisa ter no horizonte que as crianças chegarão no ensino fundamental, mas o modelo da escola dos anos iniciais não é adequada para as crianças menores. Ele aposta em uma instituição de educação infantil como um lugar de cuidado e educação. Para isso, propõe outra interpretação da história da educação infantil que auxilie a pensar políticas e práticas sem contrapor assistência e educação; sem compreender a creche e a pré-escola como destinação aos menos favorecidos e, portanto, de menor qualidade; que a instituição, em seu interior, pratique a educação para as crianças; que a criança pequena precisa de cuidados e, portanto, esse também é o papel da instituição de educação infantil.

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n. 20/2009) afirma que as instituições de educação infantil devem assegurar a educação da criança em sua integralidade, entendendo o cuidado como

parte indissociável dessa educação. Essa lei manifesta-se ainda sobre o cuidado como dimensão humana caracterizada não apenas na educação infantil, mas em todos os níveis de ensino. Esse aspecto é ressaltado por Kramer et al. (2005) ao defenderem que quando se educa também se cuida. Tal cuidado ocorre com a criança, o jovem e o adulto, conforme mencionado no capítulo que trata da etimologia de cuidado e educação. Quanto a indissociabilidade cuidar e educar, a referida lei diz:

> Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p. 10).

Nesse sentido, um dos elementos importantes para se pensar a história da educação infantil é compreender as concepções de cuidado e educação que possuem os profissionais da educação infantil e, também, como os cursos de formação de professores identificam esses conceitos. Nesse sentido, a continuidade deste capítulo problematiza a formação de professores da educação infantil, especialmente no curso de pedagogia.

4.2 O curso de pedagogia e suas diretrizes curriculares nacionais

Historicamente, o profissional da educação infantil é desvalorizado e pouco reconhecido em sua função social e profissional. Sua profissionalização tem sido marcada pela naturalização do feminino, pelo trabalho doméstico e pela falta de políticas específicas para qualificação desse profissional. Ao estudar o perfil dos profissionais de educação infantil, Cerisara (2002, p. 25-26) afirma que

> [...] têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes expectativas pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente.

A tensão entre o feminino e o profissional está diretamente articulada à forma de atendimento à criança pequena, no Brasil, que tem sido determinada pela demanda econômica, política e social da sociedade brasileira. Na atualidade, ainda presenciamos essa tensão, travestida em baixo salário desse profissional, falta de especificidade na identidade, bem como falta de expectativa de profissionalização do docente que trabalha nesse nível de ensino (CERISARA, 2002).

A autora aponta um elemento ainda presente: a urgência de questionarmos as políticas de formação docente que vêm se consolidando no contexto da educação infantil, pois a qualidade do trabalho educativo desenvolvido nas instituições de educação infantil está diretamente articulada ao desafio da formação de profissionais para esse nível de ensino.

Diante de um tal cenário, Kishimoto (1999, p. 73-74) afirma:

> Pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil [...] É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares.

Portanto, embora garantida a formação em nível superior do professor da educação infantil, por meio do Art. 62º da LDB, os cursos de graduação ora priorizam as metodologias de ensino, ora as disciplinas de fundamentos da educação, desarticuladas de consistente formação teórica na área, especialmente no que diz respeito ao conceito de infância e educação infantil, reforçando a desintelectualização dos professores e um trabalho educativo fundamentado em práticas espontaneístas. Em um dos Artigos analisados, único que trata do curso de pedagogia, a acadêmica estagiária assim diz:

> É como se o curso de pedagogia ensinasse as metodologias a serem utilizadas no estágio, porém ao ter esta compreensão, estamos desvalorizando as teorias estudadas, porque por mais que estudamos as fases de desenvolvimento da criança, as atividades adequadas a cada faixa etária, as crianças com quem vamos realizar a regência não se encontram na mesma fase de desenvolvimento. Então, devemos entender que esses conhecimentos são necessários para a formação do educador e devem servir de base para a construção da proposta de trabalho com crianças pequenas, mas não podem ser os únicos critérios a serem levados em consideração (ART – D/2010)

Esse registro serve como elemento de crítica ao trabalho desenvolvido no curso de pedagogia investigado e mobiliza reflexões no corpo docente para constituir

alternativas de formação dos professores. É importante salientar que o contato com o cotidiano das instituições de educação infantil (crianças, professores, pais, serviços gerais) tem (des)estruturado as compreensões dos acadêmicos estagiários, bem como dos professores orientadores, provocado discussões e alternativas que tornem a profissão de professor de educação infantil algo valorizado e com a importância merecida. Uma reestruturação de compreensões conceituais de acadêmicos estagiários e do próprio curso de Pedagogia investigado tem sido notada ao longo de sua criação. É possível observar nas ações desenvolvidas no estágio curricular do período investigado, por exemplo, o qual se propõe a refletir o trabalho do acadêmico estagiário com as crianças na sua problematização e aprofundamento de tensões sentidos por eles durante o processo de estágio.

O trabalho do professor de educação infantil ainda permanece secundarizado, compreendido prioritariamente como um ato de observar o estado físico da criança no espaço em que ela se encontra, nesse caso a escola, mesmo que esta não esteja sendo percebida em sua função social de educação a que lhe é de direito, bem como o da criança de tê-lo. Um outro aspecto do trabalho docente centra-se na preparação/organização desse espaço com foco para que a criança não se machuque.

Rocha e Ostetto (2008) entendem que, para a educação infantil nas creches ou pré-escolas, há a necessidade da elaboração de projetos educativos que considerem a criança e, com isso, a formação de professores também é repensada. Para as autoras,

> diferentemente do Ensino Fundamental, os conhecimentos historicamente produzidos nas diversas áreas não serão traduzidos diretamente em áreas de ensino ou conteúdos escolares. São bases fundamentais para a formação geral do professor, não para a prática pedagógica propriamente dita. Na Educação Infantil, [...] o conhecimento não se orienta pelo conteúdo escolar sistematizado, e sim pelos processos gerais do desenvolvimento e aprendizagem da criança, tais como a linguagem, as interações e o jogo, que constituem as diferentes formas de expressão e manifestação infantis e, ao mesmo tempo, são as bases fundadoras da constituição do conhecimento pelas crianças (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 111-112).

Essa ideia nortearia os projetos pedagógicos para as crianças, considerando a diversidade e a possibilidade de ampliação de experiências e conhecimentos a partir da organização de ações e sistematizações por parte do professor e da criança sem o foco no ensino como transmissão de conhecimentos.

Ao tratarem da formação dos professores de educação infantil, as autoras indicam como conhecimento necessário na medida em que estes atendem às múltiplas dimensões humanas com base nos objetivos para a construção e acesso ao conhecimento sistematizado. Para tal, apostam em temas, conteúdos e objetivos relativos à brincadeira, criação, expressão e organização do tempo e espaço.

Geralmente os cursos de pedagogia incorporam a formação do professor de educação infantil, mas também a do professor para os anos iniciais do ensino fundamental e a de organizador do trabalho pedagógico e gestão escolar, tudo isso em 4 anos de integralização curricular. Como garantir a especificidade da formação de professores para a educação infantil?

Rocha (2001) defende que a escola se caracteriza como espaço para o domínio dos conhecimentos básicos, com o aluno como sujeito, e o ensino como objeto fundamental, por meio da aula. Já a educação infantil identifica-se como complementariedade da educação oferecida pela família em que seu objeto são as relações educativas com base no convívio coletivo entre as crianças. O que, para a autora, indica uma diferenciação entre estas duas instituições – a escola e a creche e pré-escola. A partir de sua função no contexto social, os conhecimentos a serem trabalhados com os pequenos se referem aos processos gerais das crianças, sendo eles: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário. Para tal, propõe uma pedagogia para a educação infantil que terá “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31). Para a pesquisadora, não é foco ensinar conteúdos às crianças. Então, como se fará a formação de professores para elas? A educação e o cuidado são dadas como prioridade? A partir de que compreensão?

Defensoras da pedagogia histórico-crítica, Dandoline e Arce (2009) mostram que as pesquisas sobre a formação de professores de educação infantil se caracterizam por uma educação que secundariza o conhecimento, predominando a epistemologia da prática e o desenvolvimento de competências, em que a prática pela prática é reforçada. No estudo feito pelas autoras, há o predomínio pela valorização da “formação prática-reflexiva, dos saberes das professoras” (DANDOLINE; ARCE, 2009, p. 60), em que o conhecimento apropriado pelas professoras fora da escola é valorizado e aproveitado como elemento constituidor de sua formação docente. A

crítica a essa formação está relacionada ao detrimento que se faz aos conhecimentos teóricos. A prática tem papel central na formação do professor ao possibilitar que este, ao refletir sobre sua ação, encontre alternativas de melhoria do trabalho com as crianças. Essa evidência aparece nas pesquisas e estudos que defendem o professor pesquisador, a pesquisa-ação, o professor reflexivo, caracterizados pela importância e valorização dos saberes produzidos pelos professores a partir do seu trabalho cotidiano com as crianças. Nesse sentido "[...]o ponto de partida para a formação do educador deverá ser ele mesmo, o 'sujeito em formação', de modo a considerar igualmente seu contexto social e as condições concretas para a construção e efetivação dos projetos educativos" (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 114).

Autores que assumem a pedagogia histórico-crítica como proposta pedagógica para a educação infantil e o ensino fundamental, entre eles Marsiglia (2013), Azevedo (2013), Martins e Arce (2009), criticam o posicionamento acima ao afirmarem que essa formação apenas busca revolver demandas imediatas, não tendo cunho científico de investigar as crenças cotidianas próprias da experiência. A defesa do ensino na educação infantil tem sido fortemente discutida por esses pesquisadores que tem a psicologia histórico-cultural como base teórica que sustenta o trabalho com as crianças das instituições de educação infantil.

Minha defesa sustenta-se pela compreensão de que o curso de graduação em pedagogia, caracterizado pela formação de professores, possibilite aos seus acadêmicos a multiplicidade de leituras sobre o cuidado, a educação, a criança, a infância, as instituições de educação infantil para que compreendam o universo teórico-metodológico que permeia sua formação, reconhecendo que isto está a sua disposição para o trabalho com as crianças.

Sem encerrar essa discussão, percebo *a priori* que a formação de professores para a educação infantil perpassa a criança, as compreensões de cuidado, de educação. E, como o curso de Pedagogia da Unioeste, campo empírico de tese, tem realizado essa formação?

O curso de pedagogia, criado no Brasil oficialmente em 1939, formava o técnico em educação (BRZEZINSKI, 2001; PIMENTA, 2002; FREITAS, 1996), não se constituindo para a formação de professores primários como base da formação do pedagogo, idealizada por Anísio Teixeira na década de 1930. Nesse mesmo ano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é instituída no país, como *locus* de formação de professores, tendo como objetivo formar o professor que, após o bacharelado, faria

um ano de didática para que pudesse exercer a licenciatura. Chagas (1976) denominava de Didática da Pedagogia tal situação, pois considerava uma dicotomia o distanciamento entre a teoria e a prática. Essa configuração se manteve até 1969. A Escola Normal continuava a formar o professor primário. O Decreto-lei n. 8530/46 era o que estabelecia o currículo mínimo para toda a federação. As aulas de metodologia, consideradas a parte prática do curso, consistiam em explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação de processos e formas de ensino, revisão dos conteúdos desse programa, exercício de observação e de participação no trabalho docente. A lei estabelecia, ainda, que "todos os estabelecimentos de Ensino Normal manterão escolas primárias anexas para a demonstração e prática de ensino" (PIMENTA, 2005, p. 27). O conceito de prática presente no curso consistia na ideia de prática como imitação de modelos teóricos existentes, tendo como pressuposto que o campo da atividade docente não apresentava modificações internas, ou seja, os espaços urbano e rural igualavam-se e não havia necessidade de reestruturação do processo de ensinar. A prática docente poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da sua reprodução. A profissionalização de professores ainda se encontrava distante de uma fundamentação teórico-prática coerente com a realidade da sala de aula das escolas públicas daquela época.

A década de 1930 foi um marco da organização, no Brasil, de um ideal de universidade fomentado por Anísio Teixeira; questões que me trazem algumas explicações da constituição e entendimento do estágio no curso em que trabalho. Quando ingresso em 2001 no curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, a caracterização dos estágios supervisionados, segundo minhas anotações, compreendia a docência na educação infantil e anos iniciais, além das disciplinas pedagógicas do ensino médio. A perspectiva de desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado consistia na observação, planejamento, regência em uma instituição de ensino pública e posterior relatório final. Em uma das avaliações contidas em minha dissertação de mestrado (PILONETTO, 2007), os acadêmicos estagiários apontam como limites de sua formação: a ausência de tempo para reflexão do trabalho desenvolvido nas instituições e a teoria apresentada pelo curso (relação teoria e prática); a dificuldade em refletir sobre sua ação pedagógica; dificuldade em escrever o que observavam e interpretar à luz de uma teoria; pouco conhecimento sobre teorias que dessem suporte à ação pedagógica durante o estágio

supervisionado. Esses aspectos apresentados pelos acadêmicos estagiários demonstram a necessária atenção a ser dada à investigação dos cursos de graduação em pedagogia, que formam professores para a educação básica. Conhecer, problematizar e propor alternativas às opções teórico-metodológicas dos cursos de formação inicial são importantes, pois na relação dos cursos com o campo de atuação visualizam-se as lacunas da formação e, ao ouvir acadêmicos estagiários e professores orientadores, é possível (re)estruturar a formação de cursos de pedagogia que historicamente enfatizam o trabalho com as crianças e o conhecimento das temáticas educacionais.

Silva, C. (2003; 2002) discute a história do curso de pedagogia no Brasil, cuja questão principal está na sua identidade, e apresenta três períodos significativos. Chamado pela autora de Período das Regulamentações, de 1939 a 1972, o curso teve sua identidade questionada no que tange às funções a ele atribuídas. Com a reforma universitária – Lei n. 5540/68, a resolução do CFE n. 02/1969 e o parecer CFE n. 252/1969, de Valnir Chagas –, legalizou-se a formação do pedagogo, fixando-se conteúdos mínimos, duração do curso e ênfase à formação do especialista. O curso de pedagogia formava o professor para a escola normal, sem que ele visse, durante o curso, os conteúdos e as práticas do magistério. Para Brzezinski (2001, p. 181), “o pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido”. Conforme a autora, ao longo da história a formação de professores tem-se apresentado como uma reprodução de técnicas consideradas eficazes no ato de ensinar. A prática de ensino, até meados do século 20, esteve pautada num modelo de professor sob a concepção da racionalidade técnica (MONTEIRO, 2001). Esse modelo fazia do professor um técnico, e sua atividade profissional consistia na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas e derivadas de pesquisas realizadas por outros profissionais. O currículo consistia em propostas do que deveria ser ensinado às crianças e aos jovens, com conteúdos de origem científica, o que conferia aos saberes um *status* de verdade, universalidade e legitimidade. O “como ensinar” era a preocupação central da didática, envolvida em procedimentos e recursos previamente estabelecidos, que enfatizavam a aprendizagem e a “atenção” dos alunos.

Candau (2000, p. 15) refere-se a esse modelo dizendo que

> Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as

> condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto objetivo e racional do processo de ensino aprendizagem.

Essa concepção retrata a dissociação dos aspectos político-sociais e ideológicos que envolvem a educação, configurando o “fazer” da prática pedagógica descontextualizada do “por que fazer”, do “para que fazer” e “para quem”. Nessa perspectiva, o professor fica reduzido ao prático e “não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). O estágio passa a ser o momento de aplicar as técnicas aprendidas, de ter o manejo de classe necessário para que a turma ouça e faça, passo a passo, o que foi solicitado, não possibilitando compreender o processo educativo da criança (físico, cognitivo, social, afetivo), limitando-se à reprodução de técnicas transformadas em habilidades do futuro professor.

A discussão e análise de estudos acerca da formação de professores estabelecem perspectivas que, para Candau (1988), nos diferentes momentos da história, sempre privilegiaram determinado aspecto: numa primeira perspectiva, a formação de professores esteve centrada na norma, pela qual o aspecto legal deveria ser cumprido, e o papel do professor era segui-la. Outra categoria de estudos centrou-se na dimensão técnica, e a atenção esteve voltada para a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem. Uma terceira perspectiva compreende a dimensão humana, segundo a qual a educação é vista como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, tendo no educador um facilitador desse crescimento. Por último, a autora ressalta os estudos centrados no contexto, o que significa entender a educação como prática social estreitamente relacionada à situação político-econômica vigente, não permitindo ao professor uma prática neutra, mas, através de uma formação sólida nas ciências sociais e humanas, uma inter-relação entre teoria e prática, valorizando, sobretudo, ações e relações entre adultos e crianças.

O que a autora propõe não é uma oposição entre a dimensão técnica, necessária à prática docente, e a dimensão política, fundamental para a compreensão da realidade vivenciada – nas escolas, pelos professores e, fora delas, pela sociedade –, mas a possibilidade de relacionar tais dimensões no trabalho docente realizado nas instituições educativas a partir da formação de professores.

Vê-se que a história da formação de professores esteve pautada no *ensino, no ensinar,* na transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, considerados como verdadeiros, e o aluno pouco ou nada questionava sobre esse conhecimento ou como estava sendo repassado. A pedagogia histórico-crítica tem papel importante na década de 1980, período de sua elaboração por Saviani (2004; 2005; 2013), ao centrar sua preocupação na sala de aula, no trabalho dos professores, no processo de ensino-aprendizagem, nos conteúdos a serem trabalhados nas escolas e no papel social destas. Em todo o país, dissemina-se essa perspectiva assumida inclusive pelo governo do estado do Paraná, no final dos anos de 1980. Educação e ensino se apresentam como elementos primordiais no trabalho do professor e sua didática – como ensinar – também ecoa nas discussões dos pesquisadores em nível nacional.[15] É possível perceber que, ainda hoje, nos cursos de formação, e aqui refiro-me à pedagogia, essa preocupação ainda existe. Assim escrevem os acadêmicos estagiários em seus Memoriais Descritivos de Regência:

> Desejei fazer um planejamento atrativo, interessante e possibilitador de descobertas e aprendizagens, afinal, gostaria que os dias que passasse ali fossem marcantes para as crianças. Mas ao me deparar com eles num primeiro momento já percebi que talvez não seria tão perfeito como imaginava, porque as crianças estavam tão adaptadas a ficarem dispersas e ociosas que no início toda atividade que era proposta não era correspondida, as crianças apenas queriam ficar andando pela sala, brigando e chorando (RE1/2010).

O cuidado ainda se distancia enquanto elemento constitutivo do cotidiano com a criança. O relato acima se caracteriza pela forte relação com o ensino, referindo os papéis de professor e aluno. Nesse sentido, o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos não contemplava a discussão do cuidado e educação, mesmo que na Constituição Federal de 1988 a criança seja reconhecida como cidadã de direitos e passa a ter seu desenvolvimento pleno garantido. Também os cursos de formação de professores, entre eles o de pedagogia, constituíram sua história com foco inicial fora da sala de aula para, posteriormente, discutir sua inserção dentro da sala de aula, como visto a seguir.

Segundo Brzezinski (1996; 2001; 2002), a década de 1980 caracteriza-se pela preocupação com as reformulações curriculares para o curso de pedagogia, com

---

[15] Em 1982, nascem os primeiro Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPES, com o objetivo “de fornecer um espaço para a reflexão crítica sobre o ensino e a pesquisa na área de Didática”. (CANDAU, 2001, p. 7).

enfoque no embasamento teórico-prático-teórico para a formação de professores. A docência é fortemente discutida como identidade do pedagogo, bem como de todos os profissionais da educação. O período de 1979 a 1998 é chamado de Período das Propostas, em que o curso teve sua identidade discutida a partir de sua função e de sua estrutura curricular (SILVA, C. 2003; 2002).

Na segunda metade da década de 1990, Candau (2001; 2006) discute as pesquisas sobre didática, realizadas nos últimos 20 anos, e aponta para uma agenda de trabalho aos estudiosos da área. Tal agenda sugere ser necessário reconhecer o cenário em que o professor está inserido; articular a perspectiva crítica com as contribuições pós-modernas; entender e trabalhar com a rede de saberes presente no cotidiano escolar; afirmar a multidimensionalidade do processo educativo; apostar na diversidade e revisitar os temas clássicos da didática. A autora passa a reconstruir a perspectiva crítica da didática, apontando três questões para discussão: o cotidiano escolar, o saber docente e as relações entre escola e cultura(s) (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997).

A partir das discussões presentes no campo da pesquisa sobre a educação e a cultura, Candau (2006, p. 488-489) propõe a construção de “uma didática na perspectiva multi/intercultural”, na tentativa de superar uma visão dicotômica e afirmar a necessidade de trabalhar as tensões entre igualdade e diferença, entre o social e o cultural, e o universalismo *versus* relativismo cultural em suas relações com a escolarização.

Em relação ao saber docente, Candau (1997, p. 83) considera-o como saber da experiência, como “núcleo vital do saber docente, com base no qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares”. É nele que o professor une o trabalho do cotidiano com os conhecimentos do meio e, incorporado à sua vivência individual e coletiva, constrói o saber fazer e o saber ser. São os saberes docentes que possibilitam aos professores julgarem a formação que receberam, bem como confrontar suas práticas pedagógicas com o real. Nesse contexto, pesquisar o cotidiano escolar, para a autora, faz-se necessário no momento em que ele é compreendido como um espaço heterogêneo e hierárquico, ou seja, no cotidiano realizam-se diferentes ações que precisam ser observadas com cuidado para perceber suas contradições e também em quais se coloca uma maior atenção em detrimento de outras. “Para captar o cotidiano escolar é importante prestar atenção aos ritos, às regularidades, aos comportamentos espontâneos, aos hábitos, às

linguagens, assim como aos comportamentos aceitáveis ou não pelo grupo" (CANDAU, 1997, p. 81).

Candau (1997) reporta-se ao professor em exercício. Mas, nesta tese, relaciono tal saber com o experienciado pelos acadêmicos estagiários que, após o contato com as crianças, sentem-se provocados a fazer análises sobre sua prática; percebem as lacunas do curso de pedagogia; pensam sobre o cuidado e educação enquanto concepção, requerendo aprofundamento teórico para analisar sobre o que é exercido nas instituições de educação infantil. Afirmo que a formação inicial tem por objetivo tensionar a relação teoria e prática, estas com suas singularidades, e são objeto da prática docente à medida que uma provoca a outra e evolui para a reflexão contínua dos acadêmicos estagiários. É nessa tensão que o curso de pedagogia vem constituindo-se como elemento provocador da formação e prática docentes.

Após a aprovação da LDB n. 9394/96, Silva, C. (2003) denomina esse período como a fase da identidade outorgada, em que o predomínio das legislações para apresentar a identidade do curso de pedagogia e da formação de professores é explícita pelas leis e decretos, alicerçados pelo contexto socioeconômico e político que o país apresenta.

O Art. 62 da referida lei, ao prescrever que a formação dos profissionais da educação para atuação em nível da educação infantil e do ensino fundamental poderá ser feita em nível superior, em Curso Normal Superior – CNS, localizados em institutos superiores de educação, é seguido do Decreto Presidencial n. 3276/99, que indica que a formação desses professores deverá ser feita exclusivamente em cursos normais superiores, retomando as discussões históricas sobre a identidade do curso de pedagogia desde sua criação, em 1939. Silva, C. (2003, p. 85) alerta que, diante desse Decreto, "pode-se supor que restaria ao curso de pedagogia a função voltada à preparação de qualquer outro profissional da educação que não fosse professor", ou seja, possivelmente, passaria a formar apenas os especialistas.

Na sequência dessas políticas de formação do professor, em 18/02/02, o Conselho Nacional de Educação – CNE institui, por meio da Resolução n. 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo os princípios orientadores para a formação de professores, as competências a serem seguidas pelos projetos pedagógicos, as formas de avaliação, o processo de seleção e organização dos conteúdos, o direcionamento da prática de ensino. Novamente as

instituições são “pegas” por uma lei que retira seu direito de discutir e decidir por uma política de formação de professores, pois a legislação está posta e imposta.

Após várias manifestações da sociedade e entidades representativas da formação de professores,[16] em 13/12/2005, o CNE aprovou o Parecer 5/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCN, e nele estão muitas das reivindicações feitas pelos movimentos de formação de professores, entre elas o aumento da carga horária do curso, a docência como eixo da formação, a gestão escolar não separada da docência, a articulação dos professores e dos considerados especialistas.

O referido parecer indica como uma das finalidades do curso de pedagogia a formação inicial de professores para a docência na educação infantil, a fim de que o profissional exerça a função no magistério nesse nível de ensino. O parecer resultou na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que institui as diretrizes para o curso de pedagogia e intenciona promover políticas públicas para a educação infantil, considerando que um dos campos de atuação é a docência nas instituições de educação infantil.

Ao buscar nas DCNs como o cuidado e a educação são abordados, chama a atenção que ao definir o perfil do egresso o curso tem como base o “campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL, 2006, p. 8) e a docência “compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens” (BRASIL, 2006, p. 8). E, no Art. 5º, refere-se que o egresso deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2005, p. 10).

Segundo este parecer, o Núcleo de Estudos Básicos do Curso articulará “planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil” (BRASIL, 2005, p. 11). Ao tratar da educação infantil, as DCNs referem-se a ela como um nível de ensino respeitando o prescrito na LDB

[16] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir, Centro de Estudos Educação da Sociedade – Cedes, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

vigente e, nesse sentido, o olhar centra-se no ensino às crianças. Isso corrobora com o perfil do profissional que o curso de pedagogia deverá formar, o docente, professor de sala de aula. Cabe, então, aos cursos, em suas propostas curriculares de formação, articular os conhecimentos produzidos sobre os aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos da educação infantil, da infância, da criança, do cuidado, da educação.

Essa breve perspectiva histórica do curso de pedagogia, ora discutindo a formação para a docência, ora para o especialista, permeadas pelas discussões sobre o Estágio Supervisionado e a Didática, apresenta a fragmentação entre teoria e prática na formação desse profissional, retirando a atenção da discussão de uma formação em nível superior do docente que atuará na educação básica e, especificamente, na educação infantil.

A separação entre elementos educativos é histórica, entre eles estando: teoria e prática, conhecimento científico e cotidiano, ciência e experiência, corpo e mente, razão e emoção, bem e mal. Talvez tal separação foi construída para compreender melhor a vida, as relações. Nos cursos de pedagogia, a teoria vem antes da prática; disciplinas de fundamentos da educação ocorrem antes do estágio supervisionado. A ação pedagógica em nossas salas de aula é melhorada em função disso? Fazer o inverso garante uma ação pedagógica eficaz? Penso que não.

Um dos elementos importantes na formação do professor de educação infantil, reforçado pelas diretrizes, encontra-se no estágio supervisionado. Acredito ser necessário discuti-lo como momento de formação propício para a aproximação com o contexto das instituições de educação infantil e mobilizador de reflexões em sua formação.

Em relação aos estágios supervisionados, o Parecer n. 05/2005 – CNE/CP,[17] que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, expressa que “o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino” (BRASIL, 2005, p. 15) além de ser realizado ao longo do curso de pedagogia. Esse aspecto reforça a ideia de que o contato com as instituições de ensino não pode ser realizado apenas no final do curso, seguindo a noção de que, num primeiro momento, o

[17] Embora a Resolução CNE/CP n. 1 institua as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia como lei, utilizo para discussão o parecer que, em minha opinião, aponta elementos importantes para a reflexão sobre os estágios supervisionados.

acadêmico precisa de aportes teóricos, para, depois, acessar os práticos. A relação entre os elementos abordados durante o curso e a realidade das escolas precisa constantemente ser problematizada nos cursos de formação de professores. Sobre esse aspecto, o parecer diz que o estágio supervisionado:

> Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor da sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência [...] (BRASIL, 2005, p. 15).

Rocha e Ostetto (2008, p. 108) defendem que "[...] o estágio pressupõe o cruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, das alunas estagiárias, dos professores e demais profissionais da educação infantil e dos professores orientadores de estágio". Entendo que o estágio supervisionado em um curso de licenciatura, no caso de pedagogia, permite que as lacunas da formação de professores sejam evidenciadas. Vejo isso nas falas dos alunos, no relatórios finais da disciplina de estágio supervisionado, nas falas dos colegas orientadores, nas reuniões do colegiado do curso. Nestes momentos, as relações entre teoria e prática, fundamentos e metodologia, educação infantil e ensino fundamental, ensino superior e escola básica são abordadas pelo grupo de professores que compõem o curso de inicial formação de professores. Esse movimento de discussão sobre a realidade das instituições, das crianças, da prática pedagógica mobiliza o curso de pedagogia a problematizar a formação que está sendo ofertada aos acadêmicos estagiários. Propor um estágio que se caracterize pela problematização do trabalho docente, a formação oferecida, ao invés de julgar o que as instituições, por exemplo, de educação infantil realizam em seu cotidiano, é um desafio que reflete o amadurecimento do curso de pedagogia que, em sua história, ao tratar dos estágios supervisionados, procurava por práticas eficientes para serem reproduzidas.

A exposição feita até aqui representa uma ideia geral das compreensões de cuidado e educação expressas na legislação brasileira para a educação infantil, para a formação de professores e para os cursos de pedagogia, que foram tangenciadas com excertos contidos nos Relatos de Experiência e Artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários do curso investigado.

Mas como essa legislação se objetiva nos cursos de pedagogia? Para isso, na sequência, analiso os Planos de Ensino de algumas disciplinas que compõem o PPP (UNIOESTE, 2007) do curso de Pedagogia, *locus* de investigação desta tese, os quais apresentam referências à educação infantil e nelas compreensões de cuidado e educação.

4.3 A legislação e o curso de pedagogia da Unioeste, Francisco Beltrão

Entre os documentos institucionais selecionados para a tese, constam os Planos de Ensino do Curso de Pedagogia que descrevem as disciplinas que compõem o curso e o que cada uma pretende, objetiva, seleciona como conteúdo, atividades, avaliação e bibliografias para a formação de professores de educação infantil.

Ao buscar os Planos de Ensino referentes ao período de pesquisa da tese, 2010 a 2014, encontrei: 4 disciplinas que mencionam em seu título a “educação infantil” ou a palavra “infantil”; 7 que fazem referência em sua ementa a temas sobre a educação infantil, como desenvolvimento infantil, políticas públicas para a educação infantil, expressão corporal na educação infantil, ensino de arte, alfabetização, educação matemática e o estágio supervisionado na educação infantil.

Para atender ao objetivo desta tese – compreender o cuidado e educação construídos em contextos de estágio –, selecionei os Planos de Ensino das disciplinas que mencionam a educação infantil, o cuidado, a educação e a infância em seu título, além do plano da disciplina de estágio supervisionado, a qual tem sua estrutura voltada para o trabalho com as crianças em centros municipais de educação infantil. A Figura 12 apresenta cada uma das disciplinas ao longo do período de investigação:

Figura 12 – Quadro com os planos de ensino – 2010-2014

Anos	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Planos de Ensino	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil – 102h	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil – 102h	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da educação Infantil – 102h	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil – 102h	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil – 102h	5
	Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil – 68h	Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil– 68h	Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil – 68h	Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil – 68h	Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil – 68h	5
	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 226h	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 226h	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 226h	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 226h	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 226h	5
		Literatura infantil – 68h	Literatura infantil – 68h	Literatura infantil – 68h	Literatura infantil – 68h	4
Total	3	4	4	4	4	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, são 19 planos de ensino de 4 disciplinas da formação específica do curso. Em 2010, não há plano de ensino da disciplina de Literatura Infantil (4º ano do curso), pois o PPP (UNIOESTE, 2007) estava em implantação e a turma de 4º ano não havia sido integralizada.

Após esse levantamento, passo para a análise de cada ementa, seus conteúdos e bibliografia básica utilizada. A ementa da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil propõe trabalhar a

> Concepção de infância, família e suas historicidades. A Educação Infantil e as políticas públicas de atendimento à infância no Brasil. As propostas pedagógicas e a organização curricular. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: tempo e espaço. A formação do profissional da educação infantil (UNIOESTE, 2007, p. 22).

Essa disciplina abrange a discussão sobre a concepção de infância até a formação do profissional de educação infantil. Busca instrumentalizar o acadêmico estagiário a ter uma ideia sobre a educação infantil, um dos espaços de atuação

profissional. No decorrer dos anos pesquisados, 2010 a 2014, a ementa não sofreu alteração. Os conteúdos selecionados são abordados em cinco unidades:

a) Infância e educação infantil: história, pressupostos e perspectivas.
b) Políticas públicas de educação infantil: cuidar/educar no atendimento à criança no Brasil.
c) Fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil.
d) A organização do trabalho pedagógico na educação infantil.
e) Profissionais da educação infantil.

Tais unidades também não sofrem alterações no período investigado.

Cabe ressaltar que as unidades b e c mencionam estudos sobre cuidar e educar da seguinte maneira:

> 2. Políticas públicas de educação infantil: cuidar/educar no atendimento à criança no Brasil
> 2.1. A dimensão do cuidar e do educar na educação infantil.
> [...]
> 3. Fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil
> [...]
> 3.2. O cuidar e o educar: experiências e práticas na educação infantil (PLANOS DE ENSINO, 2010-2014, s/p.).

Não é possível saber como são trabalhadas as compreensões de cuidado e educação em sala de aula. Apenas verifico que são desenvolvidas a partir das políticas públicas e dos aspectos metodológicos como indicam os conteúdos. As referências básicas mencionadas para esta disciplina perpassam autores como: Oliveira (1996), Ostetto (2000), Craidy e Kraercher (2001), entre os mais citados e, ainda, Bessadas (1999), Zabalza (1998), Horn (2004), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Machado (2005).

A disciplina Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil tem como ementa:

> Fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento na área de História e Geografia para a Educação Infantil. A noção de tempo e espaço em relação ao mundo social e natural (fenômenos sociais e físicos). Diversidade de explicações do mundo social (lendas, folclore, mitos e conhecimento científico). Datas comemorativas e seus significados político-culturais (UNIOESTE, 2007, p. 24).

Os aspectos de espaço e tempo e de história e geografia são desenvolvidos na disciplina, abordando questões sobre as lendas, folclore e, ainda, além de discutir o trabalho com as datas comemorativas, frequentemente utilizado pelas professoras

das instituições de educação infantil. Um dos planejamentos diários investigados, elaborado pelos acadêmicos estagiários para a regência de estágio supervisionado, apresenta o tema “Folclore, fonte de cultura e tradição de um povo”, desenvolvido com as crianças do Maternal I.

Os conteúdos da disciplina são divididos em quatro unidades:

a) O ensino de geografia e história na educação infantil: pressupostos teóricos-metodológicos.
b) Propostas curriculares na área de geografia e história na educação infantil.
c) A especificidade do ensino de geografia e história para crianças de 0 a 6 anos.
d) Propostas metodológicas para o ensino de geografia e história na educação infantil.

Entre as unidades, não aparecem explicitados o cuidado e a educação. A disciplina tem características bem definidas quanto ao seu foco, tanto na ementa como nos conteúdos abordados. Os autores que dão suporte para essa disciplina são: Almeida e Passini (1992), Horn (2004), Rocha (2002), além de Arce (2010), Barbosa (2006), Bondioli (2004), entre outros.

Outra disciplina selecionada para análise tem como nomenclatura Literatura Infantil e sua ementa propõe:

> Estudo teórico-reflexivo de elementos técnicos da Literatura Infantil. A literatura infantil na formação social e afetiva da criança. A Literatura Infantil no cotidiano escolar. Análise de autores e obras clássicas e contemporâneas da literatura infantil. Encaminhamentos metodológicos para a formação do aluno-leitor (UNIOESTE, 2007, p. 24-25).

Seu desenvolvimento perpassa o conhecimento teórico-técnico da literatura infantil, seu envolvimento no mundo infantil, o espaço na escola para sua utilização, além do estudo de clássicos e de possibilidades metodológicas para o trabalho com as crianças a partir da literatura.

Os conteúdos são distribuídos por itens que desenvolvem o histórico da literatura infantil, narrativa literária infantil, poesia infantil, história em quadrinhos e abordagens metodológicas sobre a literatura infantil em contextos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Há uma clara intenção de oferecer aos acadêmicos o conhecimento da literatura infantil em seus fundamentos teóricos e na

instrumentalização de metodologias que os auxiliem em seu futuro trabalho como professores da educação infantil e ensino fundamental. Cabe ressaltar que os planos de ensino têm pequenas alterações de 2010 a 2014 de desmembramento e esse detalhamento facilita a percepção do que será trabalhado. Em sua base bibliográfica, encontram-se Cademartori (2010), Abramovich (2004), Coelho (2008) e outros.

A Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, disciplina que se caracteriza pela participação dos acadêmicos estagiários nas instituições de educação infantil públicas do município de Francisco Beltrão-PR, conforme comentado no capítulo inicial desta tese, apresenta a seguinte ementa:

> Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica da Educação Infantil. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para a Educação Infantil, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso (UNIOESTE, 2007, p. 24).

Está claro o foco da docência na educação infantil para essa disciplina. Seu plano de ensino é construído pelo professor da disciplina a partir de discussões com os professores orientadores da educação infantil em cada ano letivo.

Os planos de ensino não se modificam no período investigado e estão divididos em três unidades:

a) Diretrizes do estágio supervisionado para a educação infantil.
b) Encaminhamentos teórico-metodológicos para etapa de observação e regência.
c) Elaboração do trabalho final a partir da vivência no âmbito escolar.

Em seus subitens não há menção ao cuidado e educação, mas encontrei: “Trabalho docente no Centro de Educação Infantil; Dimensões política, ética, técnica e metodológica do trabalho pedagógico; A dinâmica da sala de aula: organização, metodologia, conteúdo, planejamento, relação professor X aluno, avaliação”. São temas que especificam a intenção do trabalho educativo com as crianças nas instituições de educação infantil.

Também encontrei os seguintes subitens: “Elementos constitutivos do projeto; Socialização das temáticas, conteúdos e atividades que serão trabalhadas na Educação Infantil; Construção e implementação do projeto de estágio, numa experiência que implique teoria e prática”. Esses destaques reforçam a aposta da disciplina em desenvolver o trabalho docente nas instituições de educação infantil que

implique uma relação de professor e aluno, ensino e aprendizagem, instituições de educação infantil e escola, conhecimento científico e desenvolvimento infantil.

Nas bibliografias referenciadas nos Planos de Ensino, há: Arce (2009), Alves (1999), Barreiro e Gebran (2006), Candau (1984; 1988; 2001), Ostetto (2000), entre outros. Estas referências discutem aspectos da educação infantil no plano da prática pedagógica, de fundamentos da educação infantil, da formação de professores e dos estágios supervisionados. A caracterização dessa disciplina centra-se em fundamentos e encaminhamentos para a atividade de regência, voltados para o ensino na educação infantil, influenciados pela pedagogia histórico-crítica.

Nas disciplinas selecionadas para a análise, o cuidado e a educação estão presentes como elementos constitutivos da formação do acadêmico estagiário enquanto futuro docente das instituições de educação infantil. A disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil aborda com força as compreensões de cuidado a partir das políticas públicas, o que permite questionar a separação desses termos e relacionar com propostas pedagógicas de cuidado e educação mencionadas em um dos itens dos conteúdos. Ressalto que os termos empregados nos Planos de Ensino são “o cuidar e o educar”, verbos que revelam a intenção da ação do docente da disciplina a partir do princípio que há a separação dos termos. Essa caracterização instiga que o aprofundamento desse tema inicie por problematizar o cuidar e o educar na educação infantil. Considerando a bibliografia utilizada, a disciplina também aborda sobre a criança como sujeito inserido nesse espaço, que precisa ser observada como criança, com desejos, especificidades, potencialidades. Entre eles, cito Dahlberg, Moss e Pence (2003) que, como discuto no capítulo anterior, potencializam a criança nas instituições de educação infantil como ser ativo, coconstrutor de sua vida.

Ainda que sutilmente, o olhar para a criança a partir das disciplinas e dos estágios supervisionados tem provocado (des)estruturações e reestruturações nos acadêmicos estagiários quando do contato com as crianças e também pelo olhar dos professores orientadores, que indicam a observação da criança, suas ações e reações, indicações e rejeições, como aspectos a serem considerados na experiência dos estágios supervisionados. Conforme demonstram as entrevistas desta tese, os Memoriais Descritivos de Regência e Artigos, que relatam a potencialidade quando do contato com as crianças e assim dizem: “Elas nos surpreenderam”.

A literatura infantil tem se caracterizado como um elemento importante no trabalho com as crianças nas instituições de educação infantil e a necessária discussão e aprofundamento desta como um espaço de conhecimento, ludicidade, criatividade, imaginação, desenvolvimento da linguagem oral, corporal e sonora. A literatura tem sido uma presença constante nos planejamentos contidos nos Relatos de Experiência dos acadêmicos estagiários. A metodologia mais utilizada é a contação de história com diferentes técnicas: fantoches, massa de modelar, livros infantis, dedoches, máscaras, o que tem provocado nas crianças emoções, participações nas histórias e, nos acadêmicos estagiários, o olhar para a criança, como esta se expressa ao participar da história, aspectos que tem sido motivo para a (des)estruturação e reestruturações de compreensões. Destaco os seguintes relatos:

> Trabalhamos a questão de sol e chuva, criamos uma história com fantoches de nuvens, chuva e sol. Foi uma atividade super produtiva, conseguimos prender a atenção das crianças em nossa atividade, víamos retorno, elas reconheciam o assunto que estávamos tratando e associavam com a realidade apontando para o sol, fora da sala (RE4/2010).

> Contamos a história “As estações do ano” mostrando os desenhos do livro que continha peças que podiam ser retiradas, escondendo outros desenhos. As crianças adoraram retirar as peças e colocar novamente. Vestimos um boneco com roupas de verão, junto com as crianças, explicando sobre o verão, o calor. Depois a vestimos com roupas de inverno, explicando o frio e que precisávamos esquentar a boneca. Fizemos o boneco abraçar cada criança e depois elas o deitaram em um colchonete, o cobrindo, fizemos ele dormir cantando músicas de ninar (RE6/2011).

Momentos de contação de história são fundamentais na educação infantil, e o professor precisa estar preparado para a diversidade de metodologias que podem ser utilizadas e, ainda, atento às formas de participação espontânea da criança, durante a contação.

Os temas tempo e espaço, aprofundados em disciplina específica, também envolvem o cuidado e educação da criança, pois aí se apresenta a necessidade de olhar para a criança em sua especificidade de ser humano com características de quem vem ao mundo para explorar, experimentar, pensar, refletir, provocar. Embora não sejam dados de tese, cabe ressaltar que o *tempo* e o *espaço* na educação infantil têm sido muito discutidos entre os acadêmicos estagiários quando da apresentação de trabalho final no seminário específico de estágio supervisionado, bem como nos encontros realizados pela disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, para tratar das observações feitas nas instituições de educação infantil, especialmente em relação a sua estrutura física. As questões de

tempo e espaço são relacionadas às áreas de conhecimento de história e geografia na educação infantil. As noções de espaço são vinculadas, conforme Planos de Ensino, aos conceitos topológicos, às relações espaciais da criança, ao esquema corporal e lateralidade como conteúdos trabalhados.

A discussão sobre os espaços institucionais como elemento importante nas instituições de educação infantil é bastante analisada pelos acadêmicos estagiários em seus Relatos de Experiência e Artigos, sendo considerados como relevantes para o desenvolvimento das crianças. Os espaços restritos para acomodar mobiliários nas turmas dos centros municipais de educação infantil é uma crítica constante; a falta de brinquedos externos em espaços seguros para as crianças também é mencionada. Um dos artigos analisados discute a importância dos espaços na educação infantil, assim destacando: “a maioria das escolas é construída com o objetivo de ordem e de disciplina e não pensando nas necessidades das crianças” (ART-I/2011).

A acadêmica estagiária expressa a limitação de organização de um espaço que pouco considera o que pode a criança fazer:

> Há uma sala de brinquedoteca e vídeo, com amplo espaço livre para a realização de atividades, livros de histórias, materiais pedagógicos, diversos brinquedos e jogos. No entanto, todos esses materiais estão dispostos em prateleiras altas e em um armário fechado, sendo apenas algumas coisas disponibilizadas pelas professoras para as crianças. O vasto acervo de livros infantis que a creche disponibiliza é um exemplo do que as crianças não podem mexer para que não sejam estragados (ART-I/2011).

E argumenta que o espaço

> deveria ser pensado para facilitar as interações, as brincadeiras, as investigações. Os arranjos deveriam ser desafiadores, provocadores e flexíveis a possíveis transformações que as situações venham exigir no decorrer do trabalho. Os espaços, principalmente no berçário e no maternal, devem ser programados, permitindo às crianças oportunidades de se movimentarem e de interagirem com os objetos, com outras crianças e com os adultos (ART-I/2011).

Ao tratar do tempo destinado à rotina, pelas instituições de educação infantil, há sempre uma preocupação com tal organização e nela o cuidado e educação estão diretamente ligados. A organização do tempo na educação infantil exprime as compreensões de cuidado e educação quando, geralmente, separam os momentos de higiene, alimentação – *cuidado* – das entendidas como de educação, as atividades dirigidas. Na disciplina de Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil, o tempo é discutido via organização da rotina e ensino de história, relações temporais,

construção da noção de tempo pela criança. Em relação ao tempo, os acadêmicos estagiários mencionam:

> a mais importante maneira de organização do tempo na educação infantil é feita por meio da rotina, sob a qual está estruturada a organização do trabalho educativo realizado com as crianças, envolvendo os cuidados necessários, brincadeiras e aprendizagens (RE11/2014).

E ainda:

> A rotina tem a sua função de orientar a criança no tempo e espaço na educação infantil, fazendo com que as crianças, reconheçam seus horários. Entretanto, para nós acadêmicas, ela pode ser 'vilã', à medida que orienta e oferece segurança às crianças, nos pressiona quanto ao tempo que devemos seguir para realizar as atividades propostas. Durante nossa prática, o que mais pressionava era a questão do tempo para a realização das atividades, ora era curto, ora longo demais. Num primeiro momento pensávamos em atividade direcionada-pedagógica, mas no decorrer de nossa prática, percebemos que a aprendizagem acontece em qualquer situação e que não é única (RE11/2014).

Em outro momento os acadêmicos estagiários relatam sobre a importância da experiência com as crianças, a qual desestruturou suas compreensões de cuidado e educação e reestruturou o pensar as ações a serem desenvolvidas. Vejamos o excerto a seguir:

> Nossas atividades estavam voltadas para a troca de roupas, fraldas, alimentação e higienização. Estes afazeres nos restringiam quanto ao tempo das atividades lúdicas que havíamos planejado. Mas, no decorrer da regência, compreendemos que o brincar está presente em todas as situações, que toda ação desenvolvida deveria ser pensada para que fosse significativa, tanto para o educador, quanto para a criança. Um diálogo durante a troca de fraldas é exemplo disso (RE11/2014).

Percebo que as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado possuem relações com as disciplinas cursadas durante o curso. O momento do estágio supervisionado tem provocado nos acadêmicos estagiários reflexões sobre suas práticas com as crianças, sobre a formação de professores, sobre a criança que está nas instituições de educação infantil, sobre o cuidado e a educação.

Na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, há um envolvimento ativo com as instituições de educação infantil, o trabalho docente, as reflexões sobre as ações e observações realizadas na formação. O cuidado e a educação perpassam as atividades desenvolvidas nessa disciplina ao estabelecer ações que pensam a criança, a instituição, o trabalho do acadêmico estagiário enquanto professor. Entre o material empírico analisado, a

referência feita ao estágio, inicialmente, é de ser o momento prático do curso. Porém a experiência nas instituições de educação e a discussão no curso ampliam a compreensão tida de educação infantil, quando, em contexto de estágio, se passa a refletir sobre *cuidado, educação, criança, infância, ação pedagógica, formação de professores*. O excerto a seguir apresenta isso:

> Ao compreender o estágio como o momento da prática, estamos fazendo uma desvalorização do curso, pois este não deve se restringir a uma instrumentalização técnica, pois para isso a realidade educacional deveria ser imutável, mas através de diálogos com colegas que fizeram regência em instituições diferentes, percebemos que a realidade social, política e educacional de cada instituição são diferentes (ART-D/2010).

A proposição do estágio para o aprofundamento de temática que emerge dessa experiência também contribui na formação dos acadêmicos estagiários:

> Com base nas experiências vividas na regência buscamos uma fundamentação teórica para explicar essa temática cuidar-educar-brincar e o que o professor da Educação Infantil deve ter como base para a sua prática pedagógica na formação docente (RE10/2014).

E, por fim, a escrita sobre o vivido também se mostra como elemento significativo na formação de professores:

> O ato de registrar a experiência vivida, mostrando e observando o cotidiano da educação, com seus desafios, é essencial para a qualidade da nossa prática pedagógica. O registro é uma forma a mais para que o professor possa melhorar seu trabalho, ele serve como um instrumento para desempenhar seu trabalho juntamente com as crianças, vinculando-se com o planejamento e às avaliações (RE10/2014).

E, ainda, sobre o cuidado e educação:

> Assim, é muito importante que se pense numa nova forma de interpretar o educar na Educação Infantil, uma prática educativa a partir da brincadeira talvez seja um caminho. Pois na brincadeira o professor pode intervir pedagogicamente nas ações de cuidado e educação, a fim de promover o desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil (RE10/2014).

Dessa maneira, afirmo que o contexto de estágio supervisionado, por meio da análise, escrita, reflexões, socialização de experiência provoca a (des)estruturação de compreensões na formação de professores, bem como de concepções sobre o cuidado e a educação das crianças na educação infantil e a reestruturação de possibilidades no trabalho, no e a partir do contato com as crianças.

Esses são alguns aspectos sobre cuidado e educação que são identificados nos Planos de Ensino que, a partir dos conteúdos selecionados, se desdobram nas atividades desenvolvidas e resultam em reflexões, análises, escritas e reescritas durante a formação. A utilização de excertos que reforçam a relação entre as disciplinas e o contexto da ação pedagógica com as crianças é importante para representar que o curso de formação de professores precisa aproximar seus acadêmicos estagiários de contextos que serão seu campo profissional.

Os indícios de compreensão de cuidado e educação analisados nos Planos de Ensino revelam a presença da criança como sujeito de direitos. Sujeito que interage com o outro, capaz de fazer relações com o contexto no qual está inserido e com os conhecimentos que lhe são apresentados. De um curso de formação de professores, que apresenta múltiplas perspectivas teórico-pedagógicas aos seus acadêmicos estagiários, a fim de que estes produzam suas análises sobre a criança, a infância, a formação de professores, a ação pedagógica e as instituições de educação infantil, percebem-se indícios de que o cuidado e a educação são elementos constitutivos da ação pedagógica com as crianças e, nessa relação, a criança tem papel fundamental, pois, com seu jeito, expressa caminhos aos quais a ação pedagógica precisa prestar atenção ao estar junto com elas.

No próximo capítulo, os Relatos de Experiência – documentos pedagógicos – selecionados são analisados a partir da questão central: que compreensão de cuidado e educação são construídas por acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado. Os Relatos de Experiência representam o caminho percorrido durante o ano letivo em que se experiencia o contato com as crianças nas instituições de educação e faz-se reflexões sobre a formação de professores e a atividade docente.

5 Cuidado e educação: estruturações, desestruturações e reestruturações

Este capítulo compreende a análise dos Relatos de Experiência produzidos pelos acadêmicos estagiários. Inicialmente apresento a estrutura dos RE, os itens analisados para a tese, destaco as categorias identificadas para a reflexão dos dados: crianças e infância; instituições de educação infantil; professor de educação infantil; cuidado e educação; trabalho/ação pedagógica. Na sequência, o resultado das análises é apresentado a partir dos seguintes item dos RE: Fundamentação Teórico-Metodológica; Planejamento Diário; Memorial Descritivo de Regência, evidenciando as categorias mencionadas acima.

Para as reflexões, excertos dos RE são explicitados, bem como autores pesquisados e as entrevistas realizadas. Este momento identifica estruturações, desestruturações e reestruturações construídas pelos acadêmicos estagiários em contexto de estágio supervisionado e seus professores orientadores.

5.1 Os relatos de experiência da prática de ensino e pesquisa

Entre os documentos pedagógicos selecionados como dados para esta tese estão os Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (ou simplesmente RE) e os Artigos (referidos também por ART) produzidos pelos acadêmicos estagiários, com supervisão e orientação de professores do curso de Pedagogia da Unioeste. Neste capítulo, analiso os RE, identificando e discutindo as compreensões de cuidado e educação construídas pelos acadêmicos estagiários em contexto de estágio supervisionado.

Conforme consta nas Diretrizes da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III dos anos de 2010 a 2014, o Relato de Experiência possui a seguinte estrutura organizacional:

a) Introdução (breve apresentação de como se constitui o trabalho como um todo);
b) Relatório de Observação (caracterização e contextualização do Centro Municipal de Educação Infantil; observações de sala de aula; planejamento);
c) Fundamentação Teórico-Metodológica (justificativa sobre a temática a ser trabalhada durante o período de regência; outros aspectos são definidos pelo(a) professor(a) orientador(a));
d) Planejamento Diário;
e) Memorial Descritivo da Regência (individual);
f) Considerações Finais.

No processo de análise, examinei três pontos do RE: Fundamentação Teórico-Metodológica – FTM, Planejamento Diário – PD e Memorial Descritivo da Regência – MDR. Os dois primeiros foram escritos pelos acadêmicos estagiários antes da regência nos centros municipais de educação infantil de Francisco Beltrão, e o último após o contato com as crianças – a regência. Ressalto que a nomenclatura usada nas diretrizes dos anos investigados são, no período de 2010 a 2012: Fundamentação Teórico-Metodológica, Planejamento Diário e Memorial Descritivo da Regência; e, em 2013 e 2014: Fundamentação Teórico-Metodológica, Planejamento Diário e Memorial Crítico-Reflexivo da Prática Pedagógica.

Após a seleção dos Relatos de Experiência, conforme referido na seção 2.3 desta tese intitulada *O caminho metodológico*, procedi à organização e análise deste material. Para isso, realizei a leitura dos 11 Relatos de Experiência (RE) selecionados, detendo-me sobre os itens de Fundamentação Teórico-Metodológica, Planejamento Diário e Memorial Descritivo da Regência, excertando o que considerei como compreensões de cuidado e educação elaboradas pelos acadêmicos estagiários. A partir desse levantamento inicial, compus três quadros, cada qual com um dos itens selecionados para análise, contendo o que cada Relato de Experiência mencionava sobre cuidado e educação no item Fundamentação Teórico-Metodológica, posteriormente no Planejamento Diário e, por último, no Memorial Descritivo da Regência, conforme ilustrado na Figura 10, segundo capítulo, seção 2.3.

Após concluída a organização dos excertos nos quadros relativos a cada item analisado nos RE, separei as compreensões relativas às categorias de análise elegidas, destacando cada uma delas com cores: criança e infância (amarelo); instituição de educação infantil (verde); professor de educação infantil (azul claro); cuidado e educação (rosa); e trabalho pedagógico/ação pedagógica (azul). Tais categorias emanam da fundamentação teórica discutida no capítulo *Cuidado e educação na infância*, em que são tomadas como referentes para a compreensão de cuidado e educação a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias da infância.

Na sequência, fiz reiteradas leituras dos RE, desmembrando os excertos nas compreensões selecionadas e produzindo um novo arquivo em que se apresenta a compreensão de criança e infância, de instituições de educação infantil, de professor de educação infantil, de cuidado e educação, de ação pedagógica. Esse caminho foi realizado com o conteúdo do Relato de Experiência relativo ao item Fundamentação Teórico-Metodológica. Já em relação ao item Planejamento Diário, optei por destacar e tecer comentários sobre a sua organização e a descrição das ações feitas pelos acadêmicos estagiários em seus Relatos de Experiência ao longo da escrita deste capítulo, ilustrando ou exemplificando aspectos analisados nos demais itens, em cada uma das categorias propostas.

Assim, na análise dos excertos, os itens Fundamentação Teórico-Metodológica – FTM e Planejamento Diário – PD são discutidos em relação ao cuidado e educação a partir das categorias mencionadas acima e cotejadas pelas entrevistas realizadas com professores orientadores. Na leitura desses itens, identifico as categorias elegidas como elementos estruturadores dos textos, os quais representam a orientação realizada pelos professores orientadores. A clara identificação das categorias na produção da FTM dos acadêmicos estagiários demonstra a estruturação das compreensões por eles elaboradas a partir da formação de professores em curso inicial, neste caso, de pedagogia.

O mesmo não ocorre quando da análise dos Memoriais Descritivos da Regência – MDR, em que a discussão se centrou na compreensão de cuidado e educação, sem a distinção das categorias ordenadas na análise da FTM e do PD. Na escrita dos MDR, os acadêmicos estagiários demonstram a (des)estruturação de suas compreensões de cuidado e educação que são, pelo contato com as crianças permeadas, inter-relacionadas durante a ação pedagógica e nela se evidencia as compreensões de criança e infância, instituições de educação infantil, professor de

educação infantil. Não há uma organização textual dessas categorias, mas na relação criança e acadêmico estagiário, compreensões lineares, fechadas, polarizadas são (des)estruturadas.

Afirmo a necessidade de uma organização textual, expressa na Fundamentação teórica, que sustente escolhas e compreensões produzidas pelo acadêmico estagiário em processo formativo. Contudo, a experiência com as crianças nas instituições de educação infantil demonstra que, a partir da escrita dos MDR, a relação adulto e criança vivida ao longo do estágio promove problematizações, construções e reconstruções, perguntas e provocações que a teoria sozinha se constituiu limitada. A Figura 12 exemplifica o procedimento de análise realizado.

Figura 13 – Quadro do processo de análise das compreensões de cuidado e educação a partir dos RE

Documento pedagógico	Item analisado	Compreensões
Relato de Experiência	Fundamentação Teórico-Metodológica e Planejamento Diário (Estruturação)	Criança e infância
		Instituições de educação infantil
		Professor de educação infantil
		Cuidado e educação
		Trabalho pedagógico/Ação pedagógica
	Memorial Descritivo da Regência ((Des)estruturação)	Cuidado e educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 O que resulta da análise dos Relatos de Experiência

Nesta subcapítulo apresento os dados mostrando o movimento de (des)estruturações evidenciado a partir da análise dos Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III em seus itens Fundamentação Teórico-metodológica – FTM, Planejamento Diário – PD e Memoriais Descritivos da Regência – MDR.

5.2.1 Fundamentação teórico-metodológica

A discussão e reflexão sobre a compreensão de cuidado e educação está presente nos Relatos de Experiência dos acadêmicos estagiários assim como a educação na instituição, constituindo-se aspectos presentes e relevantes nos textos analisados. Entretanto, a reflexão sobre a criança e a infância é mencionada como aspecto secundário, sendo pouco desenvolvida ou explorada de forma relacionada às demais categorias. Tais aspectos podem ser visualizados quando se observa a quantidade de menções a cada uma das temáticas na FTM: da totalidade dos Relatos de Experiência, onze (11 – 100%) tratam do cuidado e da educação, seguido dos temas professor de educação infantil (9 RE – 82%), instituições de educação infantil (8 RE – 72%), ação pedagógica (7 RE – 63%), criança e infância (6 – 54%).

Há uma preocupação dos acadêmicos com o ensino, com a criança como aluno, com o processo de ensino-aprendizagem, com a transmissão de conteúdos, demonstrando a presença e importância do professor como organizador e condutor do desenvolvimento da criança. A organização da Fundamentação Teórico-Metodológica e do Planejamento Diário no RE demonstra a estruturação de compreensões a partir da literatura selecionada para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Os acadêmicos estagiários se apresentam nas instituições de educação infantil para a regência com uma organização prévia de “como deve ser a aula”, com passos definidos, organizados, planejados e descritos, na expectativa de mostrar para a instituição e para seu professor orientador que aprendeu como ser professor de educação infantil. Mas percebo que a presença da criança na ação pedagógica (des)estrutura essas compreensões e, muitas vezes, o que a própria teoria lhe apresentou. E o que isso promove no acadêmico estagiário? E no curso de Pedagogia da Unioeste?

a) A criança e a infância

Como primeira seção de discussão, abordo a estruturação das compreensões das categorias elegidas na Fundamentação Teórico-Metodológica – FTM, iniciando

pela menção à criança, feita pelos acadêmicos estagiários, por entender que a compreensão de cuidado e educação é perpassada pelo que reconhecemos ser a criança e, a partir dela, se desenvolvem outros elementos que contribuem em sua formação, consideradas neste momento e na base teórica desta tese como: as instituições, a formação de professores e a ação pedagógica.

Em relação à primeira compreensão analisada, criança e infância, um dos Relatos de Experiência a define como ser **histórico e social** "*a partir das ideias de Vygotsky e de sua proposta sócio-interacionista para o desenvolvimento infantil"* (RE1/2010) que, após o convívio familiar, a criança entra na instituição escolar. Outro RE compreende a *"**criança protagonista do processo***" (RE2/2010, grifo meu) e busca, durante a regência, um trabalho integrador do cuidar e do educar, com foco no papel do educador para além do assistencialismo. E, em outro RE, a criança é caracterizada como cidadã após a inclusão da educação infantil na legislação brasileira (CF/88 e LDB n. 9394/96): *"Após a educação infantil ter se tornado algo muito importante, as crianças passaram a ter seu papel como **cidadãos**"* (RE4/2010, grifo meu).

Nos três excertos acima, vejo a caracterização da criança como um sujeito de direitos, cidadã, conforme perspectiva da legislação brasileira, além de ser entendida como sujeito constituído histórica e socialmente, o que se alinha à principal opção teórico-pedagógica do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, qual seja, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Essa opção também é reforçada em outro excerto: "*A criança como um ser social com direito a uma educação igualitária*" (RE7/2013).

A mesma compreensão é tida em relação aos bebês:

> As relações entre bebês se constituem dialeticamente pela interação que eles desenvolvem entre si, pois toda herança cultural e social construída historicamente é fonte instigante do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Diante desse pressuposto o ser humano se constitui socialmente da relação com o outro, mas também são importantes nesse processo os princípios históricos e sociais que alimentam toda essa problemática. **Os bebês não são somente seres receptivos, mas também se expressam à medida que vão se apropriando de formas comunicativas através das relações que o fazem com o outro** (RE8/2012, grifo meu).

Nesse excerto, percebo uma compreensão para além da PHC, que vê o bebê como ator e autor de expressões que lhe é singular, a comunicação. Evidencio a

perspectiva das pedagogias da infância, que colocam a comunicação entre adulto e criança como um forte elemento de aprendizado, de descoberta, de singularidade, de individualidade. Na presença da criança, na ação pedagógica realizada na regência, o acadêmico estagiário experiencia a estruturação de suas compreensões, reforçadas pela academia, e as (des)estrutura quando do contato com a criança. E o que vem depois? Sua formação encerra-se nessa desestruturação ou outras compreensões são manifestadas pelos acadêmicos estagiários?

No excerto a seguir, a criança é vista como sujeito dependente do adulto, que se expressa pela representação que tem da realidade, de certa maneira egocêntrica:

> Entendemos, então, que a criança pequena quer a satisfação imediata de seus desejos, não conseguindo agir de forma independente daquilo que vê, começando, assim, a utilizar materiais para representar a realidade ausente (RE8/2012).

É pertinente ressaltar que essa compreensão reflete a percepção da criança da PHC, que é vista como aluno, pois sua aprendizagem perpassa a presença do professor, que a conduz em seu processo de construção de seu conhecimento e a ela apresenta o mundo com seus objetos e utilidades. A representação da realidade ocorre pela imitação do adulto, cujo principal papel está em conduzir o processo de ensino e aprendizagem. A pedagogia histórico-crítica indica a possibilidade de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos (ARCE; MARTINS, 2009) ao afirmar que esta aprende por estar numa instituição de educação infantil, cuja função é clara: ensinar as crianças de berçário e maternal, por exemplo. Arce e Silva (2009), em texto intitulado “É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade)”, defendem o ensino aos bebês, a capacidade destes de aprenderem o conhecimento acumulado da humanidade e o professor da instituição de educação infantil como responsável pelo planejamento e organização do conhecimento a ser ensinado para que o bebê se desenvolva física, cognitiva e emocionalmente.

Essa percepção é salutar quando se considera o ponto de vista de que os bebês não são seres humanos que se encontram nas instituições para atender apenas as suas demandas fisiológicas enquanto seus pais trabalham. Por outro lado, é restritiva, pois, conforme preconizam as pedagogias da infância, os bebês necessitam ser considerados como seres humanos competentes, agentes de seu desenvolvimento, que descobrem sons, gostos, expressões sem a condução

exclusiva do adulto. É na relação entre adulto e bebê/criança que o desenvolvimento ocorre. Na descoberta do outro, dos objetos, cheiros, sensações, gostos que a criança conduz seu desenvolvimento. O adulto precisa ouvi-la, vê-la, partilhar das experiências que o cotidiano lhe apresenta. Nörnberg (2016) defende a pedagogia do contato como expressão e comunicação de bebês e adultos. Aos professores de educação infantil, cabe, segundo a autora, pensar em uma pedagogia que conduza ações que valorizem o contato com práticas propositivas de comunicação, que incluem movimentos, gestos, toque, cheiros, gostos, expressões faciais e contato visual.

As duas perspectivas teórico-pedagógicas que perpassam o curso de Pedagogia, em especial a orientação dos estágios supervisionados em educação infantil – pedagogia histórico-crítica e pedagogias da infância –, propiciam a (des)estruturação das compreensões de cuidado e educação dos acadêmicos e evidenciam em seus RE, por exemplo, um “estar entre” compreensões de criança que não se caracterizam como extrema ou polarizada, mas que buscam a multiplicidade da ação pedagógica, do contato, da experiência, da formação que um curso de formação de professores possibilita.

Quanto à infância, alguns Relatos de Experiência são mais específicos sobre este aspecto e a reconhecem como diferentes etapas da vida da criança. Também se percebem aspectos da perspectiva piagetiana, como a noção de fases ou etapas de desenvolvimento. Tal ideário é assumido como base de orientação durante o processo de estágio supervisionado por um dos professores orientadores, conforme referido em entrevista (PO3/2016)

> Para a criança esta é uma fase nova (refere-se à infância – apontamento meu), diferente, são etapas que vão surgindo ao longo de sua formação, etapas que devem ser introduzidas de maneira com que a criança alcance juntamente com o educador os objetivos (RE4/2010).

Também elementos construídos por estudiosos que se situam nas pedagogias da infância são tomados como referentes para pensar a criança e a infância, conforme se vê no excerto a seguir:

> Que veja essa área (refere-se à educação infantil – apontamento meu) como um momento para o desenvolvimento integral das crianças atendidas, um olhar que perceba a sensibilidade desses indivíduos e uma prática pedagógica ‘baseada na concepção de um ser que se desenvolve no e com o mundo, mediado pela linguagem, pela atividade, pelos símbolos e pelos

> outros seres' (REDIN; MÜLLER, 2007, p.16), tendo a escola como um espaço para tantas aprendizagens, porém sem deixar de lado a magia da infância, sem ter o objetivo de antecipar a vida adulta (RE5/2011).

O papel do adulto na infância da criança, principalmente o professor nas instituições de educação infantil, é apresentada nos RE como o sujeito que tem a intencionalidade clara de orientar a criança para desenvolver os aspectos físico, cognitivo, psicológico e afetivo.

> A criança é um ser em processo de desenvolvimento geral (motor, psíquico, mental, entre outros). Para tanto, **é necessário compreender suas limitações, buscando formas de utilizar cada tempo e espaço para uma nova aprendizagem**, sendo sensível aos sinais da criança. [...] A infância é uma etapa da vida marcada por uma maneira singular de ver e entender o mundo, **precisando de cuidados e orientações constantes num processo educativo que possibilite um pleno desenvolvimento** (RE7/2013, grifo meu).

No mesmo RE7, menciona-se que não há um único jeito de conceituar criança e infância, mas que cada cultura *"é influenciada pela política, sistema econômico, pelo modo de produção e manutenção da vida".* Essa possibilidade mostra uma forma específica de organização social e de visão do mundo.

Na sequência, os excertos tangenciam um olhar sobre a criança e a infância que vai além de sua condição social ou de uma compreensão circunscrita à fase/etapa do desenvolvimento humano. São excertos que apresentam a criança como sujeito ativo, que precisa ser observado, porque tem potencialidades. Percebo uma presença sutil das ideias de Dahlberg, Moss e Pence (2003), especialmente em relação as suas ideias de reconceitualização da criança como coconstrutora, inteligente, capaz:

> A criança hoje é vista como **construtora do próprio conhecimento, com capacidade de aprendizagem elevada**, diferente do que se acreditava anteriormente [...] É necessário estudar a criança como um sujeito histórico social, ativo na sociedade e que aprende através das vivências, no grupo, como um todo, cada idade há formas, conteúdos, atividades, métodos a serem trabalhados com objetivos direcionados às necessidades da criança, partindo do seu conhecimento para ampliá-lo (RE7/2013, grifo meu).

Em síntese, os excertos dos Relatos de Experiência relativos ao item da Fundamentação Teórico-Metodológica demonstram uma diversidade de compreensões de *criança e infância* entre os acadêmicos estagiários. Estas, por sua vez, em sua maioria, estão vinculadas a um sujeito histórico, social, que aprende em suas relações com o adulto e com outras crianças, pertencentes a uma sociedade. A criança é entendida como sujeito que está numa instituição cujo papel específico é o

de desenvolvê-la físico, psíquico, cognitivo, moral e, para isso, são os profissionais que possibilitam tal desenvolvimento, devendo prestar atenção à criança, organizar o tempo e o espaço coletivos. Não há menção da criança livre (DALHBERG; PENCE; MOSS, 2003), mas de um ser que se institucionaliza a partir do contexto social, econômico, político e educacional em que vivemos. A criança de 0 a 5 anos está institucionalizada, num espaço que precisa olhar para ela, que a considera pensante, mas que precisa do direcionamento do adulto, no caso o professor, para desenvolver-se.

b) As instituições de educação infantil

A segunda categoria analisada refere-se à compreensão sobre a instituição de educação infantil, mencionada pelos acadêmicos estagiários em 8 Relatos de Experiência. Em geral, percebe-se que os acadêmicos compreendem as instituições de educação infantil como espaços educativos, com foco na formação das crianças, no processo ensino-aprendizagem, distante da denominação de guarda ou local de depósito de crianças. Há presente uma finalidade específica relacionada ao ensino e à transmissão de conhecimentos específicos produzidos pela humanidade. Também mencionam que é necessário possibilitar aprendizagem de maneira lúdica, com brincadeiras, interação entre crianças e objetos. A tarefa e a responsabilidade de organização do espaço institucionalizado competem ao professor, figura que necessita de formação para trabalhar nas instituições de educação infantil.

> Esta instituição tem a função de propiciar à criança momentos de interação social com outras crianças e adultos por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas de maneira organizada e planejada de modo que a criança construa conceitos a partir de seus conhecimentos prévios e da cultura elaborada pela humanidade apresentada pelo professor na instituição de ensino (RE1/2010).
>
> É inegável dizer que as creches também são instituições de ensino, e que é possível ensinar crianças de zero a três anos de idade (RE2/2010).

Quanto ao papel das instituições de educação infantil, a defesa dos acadêmicos estagiários vincula-se ao ensino, mas também indica outras possibilidades para o contato com as crianças, o que provoca certas discussões sobre a organização das

instituições no que tange a sua rotina e, nela, a compreensão de cuidado e educação. A compreensão de rotina é expressa nos Relatos de Experiência como os momentos que separam ações de cuidado (alimentação, higiene, sono) das de educação (as atividades planejadas pelo professor da turma, orientadas por ele, e que têm intencionalidade voltadas para a aprendizagem). Isso é possível ser observado nos excertos que se seguem:

> É necessário compreender os centros de educação infantil como um espaço de aprendizagem, onde o conhecimento desenvolvido com as crianças respeitando a individualidade de cada criança, ao invés de padronizar horários para higienização das crianças para não atrapalhar na realização das atividades (RE3/2010).
>
> Instituições constituem para a criança o primeiro espaço público de convivência e para os adultos, o local apropriado às questões relativas ao cuidado e educação da infância (RE4/2010).

As instituições de educação infantil são entendidas pelos acadêmicos estagiários, em sua maioria, como escola. Essa referência vincula-se ao ideário da pedagogia histórico-crítica, que toma a educação infantil, a partir da legislação brasileira, como primeira etapa da educação básica e, portanto, a compreende como local que tem o papel social de transmitir às crianças que nela estão os conhecimentos acumulados pela humanidade.

> A escola como um espaço para tantas aprendizagens, porém sem deixar de lado a magia da infância, sem ter o objetivo de antecipar a vida adulta. E para que isso aconteça o CMEI precisa possibilitar essas aprendizagens de maneira criativa, que incentive o interesse na criança, oferecendo diversos materiais [...] Portanto, o espaço escolar não deve ser um simples local onde as crianças são deixadas, mas deve ser considerado como parte da ação pedagógica e utilizado para reforçar a construção do conhecimento e do desenvolvimento de cada aluno (RE5/2011).
>
> A escola deve cumprir sua função, que é transmitir conhecimento científico e, especificamente, para crianças em idade até dois anos. No caso de nossa turma observada, o conteúdo não deve ser transmitido de modo direto e conceitual, mas através do lúdico, incluindo saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, entre outros, [...] possibilitando à criança a construção de novos aprendizados e habilidades (RE6/2011).

Encontro em muitos Relatos de Experiência a importância do brincar, da lucidade, da fantasia, da socialização entre as crianças e, também, com os adultos, permitindo a reestruturação de uma compreensão de instituição de educação infantil direcionada ao ensinar:

> A escola, um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. [...] Importância da educação infantil escolar para o desenvolvimento da criança, pois este é um espaço onde o bebê compartilha com os adultos e com outros bebês experiências sociais produzidas ao seu redor e que inseridas no contexto da educação são pilares para o desenvolvimento intelectual destas crianças (RE8/2012).

A percepção de uma instituição de educação infantil como escola, fortemente defendida nos RE, abrange inclusive os bebês. Esses são dispostos como alunos num local que não mais se caracteriza como guarda de crianças menos favorecidas, mas como um espaço-tempo produtivo, onde bebês e crianças bem pequenas encontram-se num espaço que lhes é garantido como direito. Talvez essa defesa tenha como pano de fundo a “exclusão” da ideia de uma instituição assistencialista que promove o cuidado no seu sentido restrito – físico e biológico. Pensar as instituições de educação infantil como locais de experiências coletivas, de presença de crianças como atores sociais, participantes de seu desenvolvimento, ainda é muito sutil, mas como local que necessita valorizar a fantasia, o lúdico, o brincar, a infância. O ensinar toma corpo na defesa da presença educativa ao sujeito de direito vinculada ao educar. Vejamos:

> Contudo, compreendemos que a educação infantil não deve ser vista como um cabide de crianças, como um ambiente para guardar as crianças em segurança, mas como instituição que tem por finalidade o ensinar e o educar, na qual uma não pode se sobrepor a outra (RE7/2013).

O excerto acima expressa a finalidade das instituições de educação infantil que não apenas cuidam – guarda de crianças –, mas educam e ensinam. Por que a expressão *educar* aparece como mais um elemento da educação infantil? Minha hipótese é a de que, com vistas à legislação brasileira para a educação infantil – que coloca a criança como cidadã de direitos, entre eles, o direito à educação, o que garantiu que a criança esteja em instituições de educação para cuidar e educar – a afirmativa de potencialidade das crianças em aprender seja afirmada e, assim, assumida pelas instituições de educação infantil.

c) O professor de educação infantil

A próxima compreensão analisada refere-se ao professor de educação infantil. Em 9 Relatos de Experiência, encontrei registros em relação ao papel do professor diante das crianças e indicações sobre os conhecimentos necessários para ser professor. Importante advertir que, neste momento de análise dos RE, faço um deslocamento da formação de professores para pensar, no exercício da docência, o professor de educação infantil, movimento que é distinto do que realizei nos capítulos acima, onde centrei em aspectos relativos à formação de professores para a educação infantil. Não os entendo de forma desarticulada, mas proponho, seguindo o movimento reflexivo feito pelos acadêmicos estagiários em seus RE, pensar a partir da condição de professor da educação infantil para, na sequência, problematizar os processos de formação de professores, no caso, em específico, os conduzidos no curso de Pedagogia da Unioeste, campos de Francisco Beltrão. Inicio a discussão dessa categoria apresentando o seguinte excerto:

> Os professores têm o papel de '**sujeito mediador da cultura'**. [...] Cabe a ele conhecer as fases da infância, reconhecer e respeitar os limites de cada criança, sendo que ela precisa experimentar e vivenciar interações. [...] é essencial que o profissional tenha sempre **intencionalidade educativa**, buscando instigar na criança aspectos que permitam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. [...] **a criança necessita ser estimulada e dirigida pelo professor no processo educativo**. [...] Quando se trata da criança pequena, muito mais o educador precisa atuar com ela, apresentando a linguagem, os objetos e a cultura. Afinal a criança está inserida neste contexto histórico e social, e dessa forma, ela vive e convive com diversas situações, bem como manipula e visualiza os objetos ao seu redor, e uma manifestação dessas observações acontece por meio das brincadeiras, nas quais as crianças podem reproduzir aspectos de suas vivências e observações (RE1/2010, grifo meu).

O papel de mediador aparece com força no excerto. Assume a ideia da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade às crianças como tarefa do professor. A mediação entre o conhecimento da criança e a cultura, a ciência, parte do princípio de que a criança já possui um conhecimento e cabe ao professor, utilizando-se de estratégias de ensino, mediá-los para que essa criança seja conduzida a um conhecimento maior do que ela já possuía. Essa relação entre o que se sabe, a ciência e a ampliação do conhecimento prévio do ser humano caracteriza-

se pelo princípio da psicologia histórico-cultural, especialmente nas ideias de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento real, proximal, potencial.

Em entrevista com os professores orientadores, essa perspectiva teórico-pedagógica é indicada como condutora do trabalho com as crianças para o estágio supervisionado:

> *"A gente acaba estudando, ficando na teoria da psicologia histórico cultural que é o que mais fundamenta os nossos textos"* (PO1/2016).
>
> *"Discussão realmente da organização do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. Porque eu acho que a psicologia histórico-cultural consegue trazer um olhar do 'como trabalhar' com aquela criança de cada grupo etário, a atividade principal da criança"* (PO2/2016).

Situados nessa perspectiva teórica, alguns acadêmicos estagiários fazem referência ao papel do professor e relacionam cuidado e educação como elementos constitutivos da ação pedagógica e do trabalho do professor:

> Cabe ao educador usufruir do conhecimento que a criança já tem para a realização de novas atividades, e atentar que alguns elementos são essenciais no **ensino-aprendizagem de crianças de zero a três anos, dois deles indissociáveis, o cuidar-educar e o brincar,** esta é a base para se ensinar crianças nessa idade, os outros elementos são auxiliadores e facilitadores deste processo. [...] Cabe ao profissional, mesmo que a realidade não seja compatível, desenvolver todas essas práticas, pois para que ele compreenda a **importância de uma visão pedagógica no ensino e cuidado de crianças de zero a seis anos**, ele não pode se contentar com sua formação básica, precisa ser um professor-pesquisador que busque resposta as questões diárias, que reflita sobre suas práticas e que seja observador (RE2/2010, grifo meu).
>
> Para isso é necessário que estes momentos (cuidado e educação – apontamento meu) não sejam compreendidos apenas como atividades mecânicas, mas que a educadora pode nestes momentos, **introduzir diálogos, músicas e histórias para interagir com a criança** (RE3/2010. grifo meu).

Nos excertos acima, o papel do professor, além de ser mediador, centra-se na relação "cuidar-educar e ensinar". Interessante observar que o cuidar e educar estão postos juntos, seguidos do ensinar. Quando educo não ensino? Quando cuido não ensino? A insistência em dispor do ensinar na educação infantil demarca um campo assumido pelos colaboradores da pedagogia histórico-crítica, entre eles Arce e Martins (2009), Marsiglia (2013), Dandoline e Arce (2009) que, em suas produções, afirmam que é possível ensinar crianças de 0 a 3 anos, seguindo a lógica presente

nos processos de escolarização, por exemplo, em que há maior centralidade em conteúdos, definidos *a priori*, e habilidades cognitivas a serem ensinadas e aprendidas.

Outros excertos indicam também a importância de o professor de educação infantil considerar outros elementos para o trabalho com as crianças e propõem aspectos que precisam constituir a formação de professores da educação infantil:

> **A formação lúdica interdisciplinar** se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade/felicidade e a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento/afeto e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (MAGNANI; BRANCO, 2007) (RE4/2010, grifo meu).
>
> Obviamente que as crianças menores das quais nos referimos, primeira infância (de 0 a 3 anos) não deve ser implementado tanto atividades teóricas, pois, essa fase implica muito mais as atividades de formação operacional, onde o aluno brinca e manipula objetos, para aprender a partir disso (RE5/2011).
>
> **O professor precisa ter uma visão de mundo, compreender a realidade** para perceber as necessidades das crianças e **refletir todo o seu trabalho através de ações cotidiana**" (RE6/2011, grifo meu).

Formação lúdica, visão de mundo, compreensão da realidade, reflexão de seu trabalho a partir de suas ações cotidianas são elementos que os acadêmicos estagiários apontam como necessários para a formação do professor de educação infantil. Interessante perceber que, além dos aspectos inerentes à organização e planejamento de uma aula, a indicação, por exemplo, da reflexão do próprio trabalho, via as ações pedagógicas, evidencia um olhar para além da formatação do trabalho docente focado no ensino. Propõe um "entre" a técnica da formatação da aula e o que a experiência, o cotidiano, e os seres humanos envolvidos no processo educativo podem trazer para a formação do professor de educação infantil.

Outro aspecto relevante que, em meu entendimento, representa após a (des)estruturação uma reestruturação de compreensões, refere-se à escuta atenta à criança, mencionada em dois Relatos de Experiência, o que indica a possibilidade de pensar a presença de outras perspectivas teórico-pedagógicas, como as propostas pelas pedagogias da infância. Nessa direção, os Relatos de Experiência indicam que os professores precisam:

> Instigar a criança na busca do novo, do desconhecido, **saber escutar o que a criança tem a dizer**, prevendo situações que permitam o contato com o mundo físico e social (RE6/2011, grifo meu).
>
> Criar e recriar espaços e situações para oportunizar estes momentos à criança, fazendo do **brincar e do cuidar partes integrantes deste processo**. É aí que o professor tem seu papel principal, é o coadjuvante neste processo de ensino-aprendizagem, pois cabe ao professor o papel de mediador entre a criança e o mundo, tendo como ponto partida o conhecimento da criança (RE7/2013, grifo meu).

O brincar aparece como um elemento significativo para a educação infantil. Tal referência é fruto da perspectiva teórica do professor orientador. Como exemplo, em sua entrevista, o PO3 ressalta o brincar, a brincadeira, relacionados ao cuidar e educar como centrais na educação infantil:

> *"Essa ideia desse ensinar e cuidar está na brincadeira também: você vai cuidar do objeto que você está utilizando, não é só de você, mas onde você vai guardar esse objeto"* (PO3/2016).

Seguindo essa orientação, os acadêmicos estagiários afirmam:

> O profissional de Educação Infantil deve ter ciência da importância e **relação entre o brincar, cuidar e ensinar**, que devem ser indissociáveis e preponderantes na sua prática docente (RE7/2013, grifo meu).
>
> Momentos com a troca de fraldas, o educador pode conversar, brincar de ginástica, fazer massagem, contar história, dar muita atenção a eles, e não simplesmente dar comida ou mantê-los limpos, ou deixá-los largados pela sala, pois não são bonecos e sim crianças que futuramente serão os transformadores da sociedade (RE9/2012).
>
> O papel do professor enquanto mediador [...] é propiciar aos educandos possibilidades para que as mesmas construam seu conhecimento e ampliem suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e afetivas (RE10/2014).

Dessa maneira, cuidar, educar, ensinar e brincar são os termos empregados pelos acadêmicos estagiários para designar as ações que o professor de educação infantil tanto precisa prestar atenção para conduzir o trabalho com as crianças como, também, para constituir a sua formação. Além do cuidar e educar, o ensinar e o brincar são apresentados como constituintes do espaço da educação infantil. O ensinar refere-se à condição da instituição de educação infantil, que tem uma função específica, não a de reproduzir o ensino fundamental, mas de possibilitar que as crianças tenham acesso ao conhecimento. Mas, por entenderem que a criança é um sujeito que aprende, pode, por isso, ser ensinado pelo professor.

Os Relatos de Experiência mencionam o brincar como constituinte da infância, como atividade inerente à criança. Possibilitar o conhecimento pelo brincar apresenta-se como um instrumento de aprendizagem também atrelado ao cuidar. Cuidar, educar e ensinar são ações que fazem parte do trabalho do professor com as crianças nas instituições de educação infantil e podem ser desenvolvidos por meio do brincar.

Professor condutor e professor mediador da aprendizagem da criança na educação infantil são as principais caracterizações apresentadas pelos acadêmicos estagiários em seus RE. O papel do professor não se limita aos cuidados físicos, mas a ele – o professor – compete a responsabilidade de ensinar a criança, aspecto que é, em alguns relatos, acrescentado como algo que está para além do educar.

Parece-me que o brincar, um elemento acrescentado pelos acadêmicos estagiários nas instituições de educação infantil e para a formação de professores, representa uma reestruturação de compreensões da ação pedagógica e da formação de professores, ligadas à formação em curso inicial de professores. É possível que o cuidado e educação também tenham perpassado esse caminho da (des)estruturação para a reestruturação? Isso ocorre de maneira linear?

d) Cuidado e educação

Neste item, o foco volta-se centralmente para o objetivo desta tese: “a compreensão de cuidado e educação construídas pelos acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado”. Na Fundamentação Teórico-Metodológica dos Relatos de Experiência, o cuidado e a educação são mencionados em 10 trabalhos, no período de 2010 a 2014. Os acadêmicos estagiários referem-se, ora de maneira explícita, ora implícita, confundindo-se, em alguns momentos, com aspectos já mencionados sobre o professor de educação infantil, por exemplo. Inicialmente, destaco os seguintes excertos:

> A interação e o envolvimento podem acontecer de diferentes maneiras, iniciando desde o nascimento, essa relação vai apresentar resultados à medida que for proporcionado para a criança experiências significativas que a conduza a desejar descobrir novidades e produzir conhecimento (RE1/2010).

> O cuidar-educar e o brincar, esta é a base para se ensinar crianças nessa idade, os outros elementos são auxiliadores e facilitadores deste processo (RE2/2010).
>
> O cuidar, o educar e o brincar, e em nenhum momento desarticular ambos (RE4/2010).

Nos trechos acima, cuidar e educar estão ligados e são referidos como um elemento único e ao lado do brincar. O resgate do brincar na educação infantil é mencionado em vários RE, geralmente considerando a orientação do professor de estágio supervisionado, conforme mostrado acima; mas também com o intuito de afirmar que, nessa fase da educação infantil, as instituições estão com crianças e estas precisam brincar.

A importância de discutir com os acadêmicos estagiários a brincadeira nas instituições vem de uma observação e preocupação por parte dos professores orientadores de que se tem dado pouco espaço para as crianças brincarem nas instituições de educação infantil. Esses elementos são apresentados nas reuniões que realizo com os professores orientadores sobre o andamento e avaliação das atividades de estágio supervisionado; bem como com os acadêmicos estagiários nos seminários internos, quando socializam as observações realizadas nas instituições de educação infantil. Há uma preocupação inicial, antes da realização da regência, por parte dos acadêmicos estagiários com as "atividades pedagógicas" a serem planejadas *para* as crianças. O brincar é geralmente apresentado como um momento em que as crianças se relacionam entre si e o professor observa. No entanto, os professores orientadores ressaltam a importância do resgate do brincar *da* criança e *com a* criança, sustentando que isso também possibilita a aprendizagem. O PO3/2016 assim pondera sobre esse aspecto: "*Parece que elas desvalorizavam um pouco a ideia do brincar enquanto aprendizagem de noções, de conceitos*".

A preocupação de que o desenvolvimento das atividades planejadas seja bem executado e que as crianças aprendam é constante nos Relatos de Experiência. Embora estes relatos afirmem a necessária articulação entre cuidar e educar, a preocupação com o educar-ensinar aparece com maior força, quando comparado com o cuidado, que, geralmente, está associado às dimensões e necessidades corporais das crianças.

> Um dos grandes desafios que enfrentaremos será na elaboração de uma proposta pedagógica flexível, e que os cuidados de higiene não atrapalhem

> na sua efetivação. [...] Sentimos a necessidade de um maior direcionamento das atividades, que elas não se restrinjam apenas nos cuidados da integridade física, pois até mesmo no simples ato de fazer a higiene, a criança pode ter contato com cheiros, odores, sensações, percepção e conhecimento do corpo (RE3/2010).

A preocupação em mostrar que estão sendo "bons" professores, que as crianças estão aprendendo, geralmente se caracteriza por um produto, o "trabalhinho", elaborado durante a atividade pedagógica. O cuidado físico é tomado como um empecilho durante a ação pedagógica. Nesse sentido, essa ideia parece obstruir a capacidade dos acadêmicos estagiários compreenderem que o cuidado, entre eles o corporal, em si, é formativo. Esse aspecto é percebido por um dos professores orientadores que assim alude:

> "[...] *as alunas quando vão fazer o estágio estão preocupadas com a nota, se elas vão passar,* [...]. *Elas têm dificuldade de fazer uma ponte entre aquilo que viram e aquilo que estão atuando. Porque estão ali também, num contexto de avaliação também, acho que é difícil. Estão sendo avaliadas pela orientadora, estão sendo avaliadas pela escola, então elas acabam não conseguindo trabalhar o cuidar e educar junto. Elas acabam separando e fazem de uma forma muito simplista e não conseguem enxergar que* [...] ***no cuidar está a educação também****"* (PO3/2016, grifo meu).

A preocupação em não sair da rotina das crianças também é expressa pelos acadêmicos estagiários, sendo entendida como momentos de cuidado com a higiene, alimentação, sono:

> Não podemos negar à criança o conhecimento e a aprendizagem através da manipulação de novos objetos, tomando cuidado para **não alterar a rotina já estabelecida pela instituição, mas de mostrar novas possibilidades de se trabalhar com as crianças** (RE3/2010, grifo meu).

> É uma união dos dois elementos, um não existe sem o outro, um é continuidade do outro. Obviamente que as crianças menores das quais nos referimos, primeira infância (de 0 a 3 anos) não deve ser implementado tanto, atividades teóricas, pois, essa fase implica muito mais as atividades de formação operacional, onde o aluno brinca e manipula objetos, para aprender a partir disso (RE5/2011).

A rotina encontra-se como conteúdo explícito na disciplina Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil (Planos de Ensino, 2013; 2014*)* a partir do conteúdo "A organização do tempo (rotina) na educação infantil". Essa foi uma necessidade sentida pelos professores orientadores, discutida nas reuniões de avaliação dos

estágios e incluída nos planos de ensino referenciados. Aos olhos dos professores orientadores nos anos investigados de 2010 a 2012, a reflexão sobre a rotina nas instituições de educação infantil parecia inerente à discussão da disciplina de Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil. Contudo, os registros nos RE, como o mencionado acima, indicam que a rotina não era considerada um elemento constitutivo da ação pedagógica com as crianças, reforçando a necessária discussão.

Segundo Barbosa (2006), a caracterização do cuidado na rotina vincula-se à ideia de produto cultural criado, produzido e reproduzido no dia a dia para a organização do cotidiano. Como também em sua origem etimológica, a rotina é uma habilidade adquirida pela prática e não pelo estudo. Essa percepção contribui para a oposição de cuidado e educação – uma pensa e a outra executa. O que se faz necessário discuti-la nos cursos de formação inicial de professores considerando a rotina como um elemento que compõe o cuidado e educação na instituição de educação infantil e conduz a ação pedagógica com as crianças.

Conforme referem os acadêmicos estagiários, o cuidar e o educar são pensados como ações conjuntas por meio da produção de uma ação planejada, orientada, elaborada pelo professor de modo que a criança aprenda e se desenvolva. Os excertos a seguir afirmam isso:

> Na educação infantil, **o ato de educar significa possibilitar o desenvolvimento integral da criança** nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo, propiciar situações que contribuam para o desenvolvimento da imaginação, dos processos criativos e para a apropriação do conhecimento pelas crianças, através das diferentes formas de interação humana – social, afetiva, lúdica e pedagógica. [...] embora, ainda existam nas escolas modelos antigos de se pensar e se agir sobre este assunto, em que podemos relatar uma experiência durante o estágio, onde uma das professoras nos falou: '**aqui nós só cuidamos, quando eles passarem para outra sala (maternal II) vão ter mais a parte do educar**" (RE4/2010, grifo meu).

> Vinculando o **cuidado, essencial nessa faixa etária, ao planejar, entendido [...] como uma 'atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viajem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças'**. [...] **Tentaremos articular o cuidado à educação de modo que ambos desempenhem realmente a verdadeira função da escola que é formar cidadãos críticos e reflexivos**, através do conhecimento científico, do respeito mútuo, realizando, assim, o processo de ensino-aprendizagem (RE6/2011, grifo meu).

Em seus RE, os acadêmicos estagiários relacionam e afirmam, com apoio nos referenciais históricos, a vinculação do cuidado com o assistencialismo. Um dos argumentos para a sua superação está na educação como elemento importante nas

instituições de educação infantil. Será possível tal superação? Ou será preciso considerar o cuidado como momento formativo, não de apresentação de produtos por parte da criança, mas de valorização, estimulação desta para conhecer a si, o mundo e os outros? Compreender que o cuidado se constitui na história da educação infantil como um elemento assistencialista é importante. Porém permanecer apenas com essa compreensão limita a ação pedagógica com as crianças nas instituições e, também, na formação de professores. Vejamos o próximo excerto em que o acadêmico estagiário explicita essa vinculação e, como superação, indica a necessidade do ensinar e brincar como ações próprias e inerentes aos processos de educar. Também reformula e alarga sua compreensão de cuidado, entendendo-o como atividade ou ação humana, do professor, que denota reconhecimento da criança.

> Em pleno século 21, **a educação infantil não deve assegurar somente o cuidado, mas a educação de qualidade**, considerando a criança como um ser social com direito a uma educação igualitária. [...] **Considerando as limitações das crianças e o fato de ainda não conhecerem o mundo em que estão inseridas, o cuidar se faz indispensável**, pois a criança está construindo suas capacidades e desenvolvimento motor, para então, poder realizar seu cuidado sozinha, isso é uma aprendizagem (mostra que o cuidar e a rotina irão produzir conhecimentos). Num sentido mais amplo, o **cuidar é um ato de valorização da criança** (RE7/2013, grifo meu).

Os excertos acima também dão indícios de que a formação de professores provoca reestruturações nas compreensões que se têm sobre cuidado e educação. A reflexão sobre o cuidado na educação infantil precisa ser enfatizada nos cursos de formação de professores para, também, investigar por que determinadas atitudes ainda são realizadas nas instituições de educação infantil. Por vezes, ações de cuidado são internalizadas no cotidiano do trabalho do professor e, para “dar menos trabalho”, assume-se o cuidado como assistencialismo. Vejamos ainda o que dizem outros RE:

> O ensinar é pouco priorizado nas instituições, considerado desnecessário, principalmente nos berçários, onde **vemos desleixo e a desculpa de que o cuidar é primordial e não há condições de ensinar nesta fase, desligando cuidar, brincar e ensinar**. [...] sabemos que **desde o nascimento a criança é propicia às aprendizagens**, cabe ao professor criar e recriar espaços e situações para oportunizar estes momentos à criança, fazendo do **brincar e do cuidar partes integrantes deste processo** (RE7/2013, grifo meu).

> **O cuidar deve e pode levar a associação da aprendizagem se feita com intencionalidade pedagógica**. Assim o CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), como primeiro nível da educação infantil escolar, tem que servir para o exercício da concepção de educação numa esfera existencial, ou seja, num contexto de **experiência compartilhada que leve a criança ao encontro com o adulto**. [...] Devemos **permitir as ações dos bebês que levem eles ao desenvolvimento com as próprias iniciativas, desde que mediadas e orientadas pelo adulto** […] (RE8/2012, grifo meu).

O afeto, o carinho, o colo, o abraço são ações citadas nos Relatos de Experiência como importantes, educativas e de cuidado. Esse aspecto demonstra que o contato com as crianças de 0 a 3 anos provoca nos acadêmicos estagiários uma prática de cuidado para além do assistencialismo que, geralmente, limita a própria compreensão do que significa zelar pela higiene, alimentação e sono. É pelo contato com bebês, por exemplo, que a compreensão de cuidado toma outra direção: a de que essas ações constituem o ser humano. Sobre isso, assim está escrito num dos RE:

> **A relação do bebê com o mundo se dá através do adulto, no primeiro momento com a mãe,** esse reconhecimento acontece através do toque, fala, diferentes ambientes, sons e imagens, ela apenas reconhece o que está a sua volta. [...] **Educar e cuidar significa auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades, comprometer-se com ela**, auxiliando-a a identificar suas necessidades tornando-a mais autônoma, neste sentido ao receber o cuidado do professor a criança está aprendendo (RE10/2014, grifo meu).

O cuidado e a educação são mencionados como atos da educação infantil, enquanto escola, espaço que ensina e tem nele o professor adulto como auxiliar no desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, afetivos e cognitivos. Na ação pedagógica, pensada e intencional, entre o adulto e a criança, cuidar e educar são verbos e não substantivos – cuidado e educação; e, ainda, “entram na roda” o brincar e o ensinar, envoltos nos espaços em que a criança está, como aspectos importantes para a infância e a formação da criança.

Na Fundamentação Teórico-Metodológica dos Relatos de Experiência não aparece referência etimológica ou epistemológica aos termos cuidar e educar, mas apenas a sua inerência à ação pedagógica que é conduzida pelos professores nas instituições de educação infantil. É pertinente ressaltar que as compreensões de cuidado e educação são construídas a partir da fundamentação teórico-pedagógica que norteia o curso de Pedagogia investigado, tendo como principal referência a pedagogia histórico-crítica. Mas, nas experiências vividas com as crianças, brechas surgem para a compreensão de um cuidado e educação de forma mais relacionada e

articulada, para além do discurso de que cuidado e educação estão juntos, são indissociáveis, porém entendidos como distintos e, ainda, em graus de valoração específicos.

Nessa direção, o estudo etimológico e epistemológico das palavras cuidado e cuidar é fundamental para que o professor se dispa de informações vinculadas a certo senso comum ainda presente tanto nos espaços de formação como nas instituições de educação infantil. Entendo que é preciso alargar, ampliar, reconstituir sentidos e significados em torno dos termos cuidado e cuidar. E, para isso, minha aposta é de que as pedagogias da infância oferecem possibilidades para reconstituir nossas percepções, especialmente os estudos que colocam a criança como sujeito ativo nos processos de cuidado do corpo, de contato e comunicação com o mundo e com os outros.

Nessa direção, há algumas experiências significativas nesse campo, como as que vêm sendo sistematizadas por Tardos e Falk (2010), sobre a experiência de Lóczy. Também os estudos de Parker-Rees (2010) sobre comunicação primária, ou as proposições pedagógicas e filosóficas produzidas por Nörnberg (2016), quando refere elementos para a construção de uma pedagogia do contato, são inspiradores para reconstituir nossas concepções e compreensões em torno do cuidado e da educação, em contextos de formação de professores.

e) A ação pedagógica

Ao tratar da ação pedagógica, 7 Relatos de Experiência investigados referem aspectos sobre esse tema. Vejamos este:

> Desafio de planejar atividades para crianças que estão se inserindo na cultura do meio social, porém o desafio é ainda maior, pois **grande parte das crianças não tem o domínio da linguagem** (RE3/2010, grifo meu).

Este excerto rememora o que Parker-Rees (2010) compreende como comunicação entre crianças, especialmente as que ainda não se utilizam da linguagem falada. Para ele, os bebês comunicam-se pelos gestos, sons, cheiros, sabores, expressões faciais, toque, o que representa sua manifestação sobre si, o

outro e sobre o mundo. Nós, adultos, limitamos sua comunicação ao compreendê-la como um elemento limitado à fala, às estruturas produzidas pelo homem como principal meio de comunicação – a fala restrita à manifestação de palavras.

Ao compartilhar a experimentação do mundo com as crianças, utilizando outras formas de comunicação – gestos, olhares, gostos, toque, contato –, possibilitamos a elas a manifestação de seus desejos, descobertas, aprendizagens, gostos e desgostos. Parker-Rees (2010, p. 40) chama de *comunicação primária* a manifestação das crianças que ainda não falam, mas que por meio dela descrevem “as interações íntimas espontâneas que permitem aos bebês criar relacionamentos com os familiares bem antes de começarem a adotar as estruturas públicas e formais da linguagem falada”.

Em alguns RE, percebo a necessidade trazida pelos acadêmicos estagiários de prestarmos atenção à manifestação dos bebês. Contudo, excertos afirmam a urgência em estabelecer o *ensino* como ação pedagógica central nas instituições de educação infantil. Vejamos:

> Com o ingresso no meio educativo a **criança deve começar a ter a educação direcionada como em creches e pré-escolas**. [...] O trabalho docente nas creches e pré-escolas tem como **eixo central o ensino** (RE4/2010, grifo meu).
>
> **Um trabalho direcionado, planejado**, para que assim a prática realmente atinja os objetivos que estão na Proposta Pedagógico (RE5/2011, grifo meu).

A ação pedagógica é assumida como um momento do professor. Ele planeja, organiza, conduz, ou melhor, *ensina* e busca resultado: a aprendizagem das crianças. Uma aprendizagem que se reflete no desenvolvimento integral da criança: físico, social, cognitivo, afetivo, psicológico. O brincar, o lúdico, o carinho, a imaginação, aparecem como aspectos a serem considerados no trabalho com as crianças.

> **Prática pedagógica deve estar voltada para esse desenvolvimento**, respeitando a capacidade de cada criança e o seu interesse, **sem deixar de lado a brincadeira**, tão importante nessa fase, **sempre repleta de cuidados, de carinho, de imaginação** e envolvimento de todos que fazem parte da vida do educando (RE5/2011, grifo meu).

Em alguns relatos, é nítida a caracterização da ação pedagógica escolar, da criança como aluno, do conhecimento como conteúdos, da instituição de educação

infantil como escola e do professor como condutor do processo. Sobre isso, expressam alguns excertos:

> Buscamos compreender a **importância de um trabalho pedagógico consciente para que se haja o pleno desenvolvimento infantil, para a formação de sujeitos históricos**, capazes de atuar socialmente (RE6/2011, grifos meus).
>
> **A educadores/professores cabe buscar formas de se aplicar da melhor forma esses conceitos em sala de aula**, no cotidiano das instituições, para que cada dia mais a teoria e pratica caminhem juntas, numa **práxis constante** (RE7/2013, grifo meu).
>
> É no momento de desenvolvimento da motricidade, percepção, atenção, memória e linguagem, que **o adulto entrará em contato com seus afetos, assim o bebê não apenas sobreviverá, mas também irá conquistar a consciência de si e do mundo** que o cerca (RE8/2012, grifo meu).
>
> Os conteúdos trabalhados na educação infantil devem promover de forma integral seu desenvolvimento entre os bebês e das crianças na primeira infância, as **ações educativas as quais serão trabalhadas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica** em consonância com os períodos de desenvolvimento, havendo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa (RE9/2012, grifo meu).

A ação pedagógica relatada pelos acadêmicos estagiários tem relação com o ato de ensinar. Ensinar algo a alguém, num lugar preparado para isso, com planejamento do assunto a ser desenvolvido com e para alguém. Um ato que propõe momentos, ações, por vezes considerando o outro, o que ele sabe e a sua etapa de desenvolvimento. Uma ação que busca resultados observáveis; produz respostas palpáveis. A reflexão sobre a ação pedagógica, exposta na Fundamentação Teórico-Metodológica dos Relatos de Experiência, coloca como responsabilidade do professor a tarefa de dar ao aluno o conhecimento necessário sobre o mundo, para que ele, a criança, se desenvolva completamente.

5.2.2 Planejamento diário

Na continuidade dessa seção, em que trato da estruturação de compreensões das categorias elegidas para a análise dos Relatos de Experiência dos acadêmicos estagiários, o Planejamento Diário também reforça tal processo de estruturação de compreensões.

Em sua elaboração e registro, o Planejamento Diário (ou simplesmente PD) tem como elementos constitutivos: turma; dia; tema/conteúdo; conjunto de saberes e conhecimentos; objetivos; metodologias e recursos. O tema/conteúdo trabalhado pelos acadêmicos estagiários foi definido pela instituição de educação infantil em que a regência foi realizada. Devido à sua extensão, após realizar sua leitura, descrevi e sintetizei as ideias de cada Planejamento Diário dos Relatos de Experiência examinados. Na sequência, destaco aspectos que me chamaram atenção e que se caracterizam pela estruturação de compreensões constituídas a partir da vivência no curso de Pedagogia, especialmente em suas disciplinas.

O RE1/2010 apresenta suas ações direcionadas e planejadas a um objetivo definido e relacionado ao conteúdo trabalhado durante a semana de regência. O foco da ação pedagógica está relacionado ao que é necessário ensinar e ao que as crianças precisam aprender, característico da pedagogia histórico-crítica, em que o professor tem um objetivo claro que expressa sua intencionalidade de ensinar o conhecimento produzido pela humanidade para a criança.

O objetivo do RE2/2010 apresenta como intenção relacionar o cuidado e a educação a partir de ações educativas e das potencialidades das crianças:

> Criar condições para desenvolver ações educativas que integrem os cuidados essenciais à sobrevivência e à ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões da criança, principalmente corporais (RE2/2010).

Contudo as atividades propostas e a recepção das crianças na instituição de educação infantil estão relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, indicado pela instituição. A higienização e alimentação são mencionadas como parte das ações a serem desenvolvidas.

A descrição das atividades e da rotina com as crianças também é o foco do RE3/2010. As ações se caracterizam por atividades direcionadas, conforme o tema proposto, e por ações de higiene e alimentação. O mesmo acontece com RE4/2010, que desenvolve ações de acordo com o tema. Higiene e alimentação são apenas relacionadas ou citadas, sem vinculação de músicas, cantigas ou brincadeiras nesses momentos. Descrição que também ocorre no RE5/2011 ao tratar da troca de fraldas, por exemplo.

Nörnberg (2013, p. 111) compreende que

> O mundo tem priorizado a palavra e, desse modo, tem esquecido a capacidade multidimensional dos sentidos. As palavras ocupam o lugar da experiência e, na escola, se materializam no conteúdo a ser ensinado e aprendido. Em contextos educativos, as palavras, quando declaradas, parecem pretender substituir o gesto, o toque, negando às pessoas experiências de um relacionamento sensorial.

Nesse sentido, a necessidade dos acadêmicos estagiários de mostrar ou demonstrar que as crianças aprendem e são capazes disso centra-se na relação entre professor e aluno, conhecimento científico e senso comum, adulto ensina e criança aprende. As crianças de 0 a 3 anos externalizam sua capacidade ver o mundo, de estabelecer relações com o adulto, com outras crianças e consigo mesmas. A atenção a essa característica das crianças precisa ser observada pelo adulto que está com ela e valorizada como momento de aprender coletivo.

No RE9/2012 as atividades direcionadas são executadas pelos acadêmicos estagiários. Há a relação do que será feito com as crianças através de itens que mencionam a rotina da ação pedagógica.

A listagem das atividades de rotina (acolhida, higienização e alimentação) aparece no RE10/2014 e as dirigidas ou intencionais são descritas com detalhes de ações, de acordo com os objetivos específicos relacionados no início do plano de aula. Já o RE11/2014 descreve as atividades realizadas, mas não apresenta como as crianças serão dispostas, se haverá diálogo com elas, que ações elas desenvolverão. Quanto à alimentação e higienização, há apenas a indicação do horário em que serão desenvolvidas.

As menções acima representam a aposta numa ação pedagógica protagonizada pelo professor, que assume seu papel pedagógico na condução do trabalho com as crianças. Mesmo que os excertos da Fundamentação Teórico-Metodológica apresentem compreensões de cuidado e educação na tentativa de relação entre elas com a inclusão do brincar, o Planejamento Diário pouco demonstra essa relação na organização da dinâmica planejada para a regência a ser conduzida feita na escola. Estruturam-se, assim, compreensões de cuidado e educação que pensam o ensino como foco da ação pedagógica com as crianças das instituições de educação infantil.

Contudo, alguns desses Relatos de Experiência ampliam sua compreensão e trazem no planejamento da ação pedagógica possibilidades de inserção da criança na dinâmica da rotina da instituição. Música, brinquedos, interação adulto e criança,

participação da criança nas atividades propostas são inseridas como momento que (des)estruturam compreensões lineares ou polarizadas de cuidado e educação. Por vezes, o mesmo RE traz em seu texto de Planejamento Diário a polarização de ações de cuidado e educação e a abertura, dada pela participação das crianças na vivência da instituição de educação infantil.

No RE1/2010, por exemplo, as ações são direcionadas e planejadas com um objetivo definido relacionado ao conteúdo trabalhado durante uma semana de regência. Porém, o acolhimento e envolvimento das crianças ocorrem com roda de conversa, massinhas, brinquedos, sempre no início do dia quando ocorre a recepção das crianças a fim de que estas se sintam confortáveis e seguras, na instituição e com as professoras.

O RE3/2010 enfatiza a utilização da contação de história com questionamento sobre as histórias e como elas se relacionam com o cotidiano das crianças. A participação das crianças em atividades de pintura e brincadeiras, músicas, coreografias é expressa no RE4/2010, valorizando a presença delas na rotina da instituição e na ação pedagógica.

O RE5/2011 descreve com detalhes o que será desenvolvido com as crianças, desde a acolhida, com preparação dos berços de maneira aconchegante, música ambiente, estimulação dos bebês para pegar e explorar objetos.

Ações pedagógicas pensadas a partir das crianças ou dos bebês mostram que os acadêmicos estagiários não restringem seu olhar pedagógico apenas para o foco professor e aluno, ensino e aprendizagem; mas eles também exercitam a inclusão do outro – a criança – no espaço coletivo de troca de conhecimentos, relações de confiança, afeto, contato.

O RE6/2011 faz referência à temática “elementos da natureza”, trabalhada com as crianças. Há sempre músicas e histórias infantis descritas no decorrer da metodologia desenvolvida com as crianças. A recepção das crianças é descrita e apresenta músicas, revistas, brinquedos como estratégias. Nem sempre as atividades são descritas. Já os momentos de higiene e alimentação estão apenas relacionados, mas citam alguma ação no mesmo momento. Exemplo: balões, brinquedos, DVDs. O momento de descanso é sempre com uma música de fundo, de aconchego para as crianças.

Os momentos de alimentação e higiene foram descritos detalhadamente no primeiro dia e, depois, foram apenas citados no RE7/2013. Ao descrevê-las, há a

participação de um dos acadêmicos estagiários nas brincadeiras enquanto que o outro realiza a higienização das crianças. As atividades são descritas uma a uma, e mostram o envolvimento entre bebês e acadêmicos estagiários. Entre as atividades, propuseram massagem nos bebês, confeccionaram um espaço (canto) na sala com objetos sonoros, tapetes com imagens coloridas para interação das crianças. No RE8/2012 é feita a descrição das atividades com a participação das crianças no momento de troca de fraldas e higienização, bem como no momento de atividades direcionadas.

Falk (2010, p. 32) afirma a necessidade de proporcionar à criança o desenvolvimento nos âmbitos emocional, efetivo, psicomotor e cognitivo, estimulando "con la riqueza del entorno, la diversidad del material que les pone al alcance según los gustos y las diferentes posibilidades de experimentación correspondientes al estadio evolutivo". Proporcionar às crianças opções para a exploração do que está a sua volta é dar-lhes a condição de aprender, relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo. A linguagem rica (fala, gestos, olhares, sons, cheiros) também contribui para que as crianças se desenvolvam integralmente, como sujeitos livres, autônomos.

Quando os acadêmicos estagiários possibilitam espaços educativos às crianças, estas se sentem e apresentam sua satisfação em estar nas instituições de educação infantil, explorando suas capacidades e conhecendo o mundo. Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que o trabalho do pedagogo em uma compreensão construcionista social se caracteriza por possibilitar à criança a produção de construções alternativas antes de tê-las pré-estabelecidas. Essa ação demanda do pedagogo a capacidade de ouvir as ideias, teorias e hipóteses das crianças com respeito, curiosidade e admiração. A aposta está em que a criança consiga, em seu processo de individualização, ter autocontrole ou autonomia com relação às suas escolhas individuais ou coletivas, bem como a responsabilidade de si e de suas possibilidades. Tais possibilidades requerem que os pequenos tenham habilidades de aprendizagem, autorreflexão e comunicação para criarem processos não lineares nem isolados de aprendizagem. À pedagogia cabe proporcionar espaços de possibilidades de modos de conhecimento críticos, reflexivos e criativos.

Embora os Planejamentos Diários apresentem a estruturação de uma formação inicial que preza pela organização, pela técnica do plano de aula, necessárias ao professor da educação básica, há (des)estruturação de compreensões nessa organização, especialmente quando colocam a criança como presença na ação

pedagógica. Os PD revelam que não só a formação teórica é importante, mas o reconhecimento da coletividade (adulto-criança) são aspectos que promovem alternativas mais participativas na ação didática. Mas tal aspecto tem maior força e evidência nos Memoriais Descritivos da Regência – MDR. Neles, além da (des)estruturação de compreensões sobre cuidado e educação, crianças e infância, instituição de educação infantil, formação de professores, o contato com as crianças promove a sua reestruturação.

5.2.3 Memorial descritivo da regência

Na última seção deste capítulo, abordo o Memorial Descritivo da Regência, que também compõe o Relato de Experiência e é escrito após o contato com as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Francisco Beltrão. Na escrita do Memorial Descritivo da Regência – MDR, os acadêmicos estagiários expressam a compreensão de cuidado e educação vivenciada nas instituições, com as crianças, e refletem sobre a sua formação ao longo dos três anos de estudos na graduação. Revelam os medos, angústias, certezas, dúvidas e provocações que o contato com a sala de aula e o exercício da profissão apresentam. Também demonstram as fragilidades e potencialidades do curso de formação de professores de educação infantil, o curso de Pedagogia.

Fiz as discussões das compreensões expressas nos Memoriais Descritivos da Regência a partir do cuidado e educação, pois ao longo da sua leitura percebi que a singularidade da convivência com as crianças revelava uma compreensão de cuidado e educação (des)estruturada e imbricada pelas compreensões de criança e infância, instituições de educação infantil, formação de professores e ação pedagógica. Para iniciar o processo de reflexão, destaco o registro de dois acadêmicos estagiários:

> Devido ao fator dos pequenos terem em média um e dois anos, acredito ter sido um desafio trabalhar com essa turma, pois **as crianças necessitavam além da educação o cuidado, que se manifestava por meio de trocas de fraldas, banhos, alimentação e principalmente o cuidado pela integridade física das crianças**, por consequência de brigas e da falta de coordenação motora de alguns, que ainda não estavam caminhando com segurança. [...] Maior parte do ‘medo’ de trabalhar com crianças pequenas na faixa etária de um ano a um ano e quatro meses, pode-se dizer que foi devido a **conhecer a importância que é ensinar estes**, bem como a

> **responsabilidade de cuidar da higiene, alimentação, evitar brigas e se as atividades seriam correspondidas e se eu daria conta de todas as funções de um professor com competência**. **[...] Juntamente com o ensino, está articulado o cuidado do corpo das crianças**, o qual em nossa regência tomou muito tempo (RE1/2010, grifo meu).
>
> Em relação às **atividades de higiene** realizadas no banheiro, a [...] nunca esteve presente e este **era um dos meus momentos preferidos porque** havia sempre algumas que nos estranhavam, choravam e para acalmá-las **eu contava histórias, cantava, conversava com elas e assim estes procedimentos acabavam sendo prazerosos.** [...] As crianças com a qual desenvolvemos nossa proposta de trabalho eram muito pequenas, de um a dois anos, e a maioria delas utilizava fralda, então os cuidados de higiene eram intensos. No entanto, **procuramos realizar estas tarefas inserindo músicas, histórias e diálogos dos conteúdos que estávamos trabalhando** e assim foi possível estabelecer uma relação educativa e **com respeito aos indivíduos** com quem estávamos trabalhando. Dessa forma, **estas atividades não eram meramente mecânicas, mas sim prazerosas** porque nos possibilitou realizar um trabalho e obter um conhecimento mais individual a respeito de cada criança (RE3/2010, grifo meu).

Relatar a vivência com as crianças fez os acadêmicos estagiários pensarem na relação entre adulto e criança em contexto de educação infantil e expressarem as compreensões de cuidado e educação. Percebo que o cuidado está presente nos aspectos físicos (higiene, alimentação, sono), mas, ao possibilitarem o diálogo entre eles e com as crianças, esse movimento pedagógico de troca entre sujeitos permitiu relações de confiança, aprendizagem e respeito. É explícita a compreensão dos acadêmicos estagiários de que é preciso ensinar as crianças, principalmente por meio de atividades por eles organizadas, na ânsia de mostrarem que são bons professores, competentes para ensinar algo durante o estágio supervisionado. O que em seguida é revelado pelas escritas dos Memoriais Descritivos da Regência demonstra que a presença da criança mostra aos acadêmicos estagiários que outras *ensinagens* aparecem quando se escuta e vê a criança em suas diferentes manifestações.

A preocupação com a educação por meio da organização do trabalho do professor na preparação da aula e da sala de aula é uma constante nos Relatos de Experiência dos acadêmicos estagiários, coerente com a preocupação de ensinar na educação infantil, conforme percebido na Fundamentação Teórica-Metodológica e no Planejamento de Aula. Esse aspecto também é reforçado nos Memoriais, contudo tal preocupação não se apresenta de forma linear – professor e aluno –, mas na presença das características da criança que brinca e explora o mundo. Vejamos um dos escritos:

> Falta uma melhor organização em sala, o planejamento de espaços, como ‘cantos’, sendo eles jogos, faz-de-conta, leitura, entre outros, seria uma ótima alternativa para iniciar a exploração de vários tipos de materiais, avançando assim o próprio desenvolvimento da criança (RE4/2010).

Os MDR também expressam como o cuidado é percebido pelas professoras regentes das turmas em que o estágio supervisionado foi realizado. Em uma escrita, há a compreensão de cuidado como elemento físico e biológico, a qual chamou a atenção dos acadêmicos estagiários:

> [...] iniciou nesse dia um novo aluno, [...] que chorou muito e queria ficar só no berço, porém se alimentou e dormiu bem, por isso a Delézia nos disse para não nos preocuparmos com ele, que o choro é normal nas primeiras semanas e que o importante é que ele se alimente e durma, pois nos relatou que muitas crianças novas ficam até uma semana sem comer direito (RE5/2011).

Assegurar que a criança esteja alimentada, limpa, descansada foi tomado pela professora regente da turma como suficiente para aquela criança que estava pela primeira vez na instituição de educação infantil. Esse acolhimento é suficiente? Por que a criança chora nos primeiros dias de creche? Dar conta dos cuidados físicos e biológicos é satisfatório? Como os cursos de formação de professores tratam essa questão? Aqui se expressa uma questão primordial em relação à compreensão de cuidado: o acolhimento da criança – bebê ou maior – em seus primeiros dias na instituição de educação infantil. Nörnberg (2013, p. 101) afirma que o berçário é compreendido como “*lugar propício* [...] espaço coletivo de cuidado e educação, quando as premissas que sustentam a prática pedagógica são a participação e a agência da criança, a construção de processos democráticos e a disposição para o contato com o *outro*”. Estabelecer contato com o outro, em situações de ingresso das crianças nas instituições de educação infantil, significa permitir que o cuidado se faça presente no acolhimento, na confiança, no sentir-se seguro, visto e ouvido. A autora relata que ao professor é necessário

> [...] atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como ‘conteúdos’ para as situações de construção do conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias (NÖRNBERG, p. 109).

Dessa maneira, os acadêmicos estagiários indicam como positivo os momentos em que as crianças respondem às atividades propostas: identificam os animais trabalhados, reconhecem os sons dos animais, as cores. Isso representa a preocupação com o ensinar e o aprender na educação infantil, expressos pelos conteúdos que foram trabalhados com as crianças. Mostram-se surpresos com a reação das crianças diante de atividades propostas que, para os acadêmicos estagiários, seriam difíceis para elas. Cito:

> A rotina foi normal e na hora da atividade com os livros sobre animais as **crianças demonstraram gostar**, e assumiram uma posição diferente da semana passada, com relação a contação de histórias, primeiramente ficaram sentadas, ouvindo atentamente as histórias, ao **mostrarmos as imagens dos livros elas apontavam para os animais, tentando falar o nome de cada um,** como por exemplo, vaca e pato e também tentavam imitar os sons dos mesmos. Depois deixamo-as terem contato com os livros, o que para elas é uma festa, pois acariciam e beijam as imagens. Me chamou a atenção o aluno **Vinícius, ele pegou um livrinho, sentou e ficou folhando as páginas e observando as imagens, como se estivesse lendo** (RE5/2011, grifo meu).

Os momentos de educação e cuidado são revelados pelos acadêmicos estagiários e se misturam no cotidiano na educação infantil. Há uma preocupação em não alterar a forma de conduzir atividades de rotina com as crianças, principalmente as que se referem ao cuidado com a alimentação, a higiene e o sono. Esses momentos são seguidos à risca para não provocar surpresas para as professoras regentes quando do término do estágio. Um exemplo é o que ocorre quando a rotina mobilizada pela ação do professor orientador altera a ação de cuidado com as crianças durante a alimentação, gerando desconforto, pois, conforme tinham sido alertadas pela estagiária[18] da turma, os momentos de alimentação, sono e troca deveriam ser respeitados em sua maneira de ser realizados. Vejamos o relato abaixo:

> A hora do almoço foi um pouco tumultuada, pois alimentamos as crianças nas cadeirinhas, segundo a orientação da professora [...] e como nos outros dias a estagiária nos falou que **deveríamos alimentá-los no colo, para não mudar a rotina.** Foi algo diferente para nós e para as crianças, pois não estávamos acostumados com isso. Devido ao tumulto do almoço, nos atrasamos para alimentar todas as crianças e realizar as trocas de fraldas (RE5/2011, grifo meu).

As ações descritas acima trazem como foco o que fora planejado, e o dia positivo ocorre quando a atividade é realizada da maneira planejada com as crianças,

[18] Nomenclatura dada às estudantes de graduação contratadas temporariamente.

prestando a atenção nas professoras e nas dinâmicas previamente estabelecidas entre os adultos. A educação na educação infantil se revela no ensino de conteúdos às crianças.

> Concluímos que depois da regência e de todas as atividades realizadas, as crianças tiveram um grande desenvolvimento oral, físico e psicológico. Ficamos felizes com os resultados de nossas atividades e principalmente com a experiência que vivenciamos (RE5/2011).

Os acadêmicos estagiários descrevem as atividades desenvolvidas e citam a participação constante das crianças nas atividades. As ações descritas, inclusive nos momentos de higienização, são apresentadas com a interação das crianças e entre os acadêmicos estagiários através de conversa. Relatam as ações de cuidado, informando a diferença de idade: as crianças que precisam de auxílio e as que já possuem autonomia. O ensino aparece como elemento forte nos MDR:

> As crianças mais pequeninhas precisavam de ajuda para comer, o **Mateus** era uma delas, mas **quando nós íamos ajudá-lo balançava a cabeça dizendo que não** e se nós insistíssemos, começava a chorar e não comia, conversávamos com ele, mas não tinha jeito, **então deixávamos comer do jeito dele** (RE6/2011, grifo meu).

A presença do ensinar na educação infantil identifica-se com as ideias apresentadas por Martins (2009) e sustenta a principal base teórico-pedagógica presente no curso de Pedagogia investigado, a pedagogia histórico-crítica. A autora afirma que “não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 100). Essa intencionalidade perpassa os Relatos de Experiência em sua Fundamentação Teórico-Metodológica, no Planejamento Diário e também nos Memoriais Descritivos de Regência. Contudo, percebo que a presença das crianças e a sua demonstração de desejos, vontades, necessidades colocam os acadêmicos estagiários em situação de desconforto e os fazem priorizar as crianças, conforme relata o RE6/2010 acima. Uma *estrutura* de compreensão de cuidado e educação que é *(des)estruturada* pela presença/ação da criança.

Em um dos MDR, os acadêmicos estagiários usam o título “As dificuldades para se ensinar no berçário” para refletir sobre o estágio supervisionado, relacionando com autores da educação infantil. A problematização do texto centra-se na dificuldade de ensinar no berçário ou de trabalhar atividades intencionais com as crianças. As justificativas são as seguintes:

> **Falta de formação dos professores**, falta de **conhecimentos teóricos em relação ao desenvolvimento das crianças** desde sua tenra idade, e em **reconhecer que os bebês estão aptos a aprender desde o nascimento** (RE7/2013, grifo meu).

Apenas o reconhecimento de que o bebê é capaz de aprender é o suficiente para que se desenvolva uma ação pedagógica coerente nas instituições de educação infantil? Reconhecer que ele – o bebê – aprende significa ensiná-lo com "moldes" ou "nuances" do ensino fundamental? Parece-me que não. Reconhecer que o bebê aprende e que sua presença no berçário da instituição de educação infantil é fato requer olhar esse espaço como acolhimento de alguém que estava num local aconchegado – a família – e que, agora, se encontra em outro, a princípio, constituído de estranhos. Para Nörnberg (2013, p. 103), a ação pedagógica no berçário

> se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)cri*ação* pedagógica.

O berçário é um espaço que ainda precisa ser conhecido pelos acadêmicos estagiários como espaço e tempo de escuta e partilha entre criança e adulto no cuidado e educação. Um dos acadêmicos estagiários discute sua participação na instituição de educação infantil refletindo o cuidado e a educação como momentos indissociáveis. O cuidado é visto como "intenção pedagógica":

> **Cuidar e educar é ter uma ação pedagógica consciente**, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. [...] **implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados. A criança é um ser completo** [...] significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. [...] O problema da **separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial substituindo-o pelo caráter pedagógico**, o que também é amplamente discutido. [...] **Cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis**, como contribuintes da sociedade com propósitos diferenciados. [...] **cuidar e educar são indissociáveis, pois a criança deve ser considerada em suas particularidades, o educador deverá ter uma concepção de criança, de quem é a criança, ter consciência de estar sempre refletindo sua prática pedagógica** (RE8/2012, grifo meu).

As reflexões e compreensões de cuidado e educação apresentadas no RE8 trazem elementos significativos de um sentido de cuidado e educação indissociáveis, para além do atendimento físico e biológico da criança; fazem referência e partem da presença singular da criança nas instituições de educação infantil, como sujeito de cuidado e educação, que se torna ator e construtor de seu aprendizado, sendo ativa na exploração e experimentação do mundo. É uma criança constituída de desejos, sentidos, sentimentos, expectativas para com o mundo, que se relaciona consigo, ao descobrir-se com seu próprio corpo e pelo contato com o outro. Essas compreensões manifestadas no RE8 demonstram que a partir da experiência com as crianças no contexto de estágio supervisionado reflexões diferentes são provocadas, distintas das que possuía antes dessa experiência. É propício dizer que a intencionalidade pedagógica mencionada no Relato de Experiência transcende a ação pedagógica dirigida, linear, direcionada, em que polarizações são constituídas: professor *versus* aluno, senso comum *versus* conhecimento, corpo *versus* mente, razão *versus* emoção.

Assim, defendo a tese de que o contato com a criança, o ser e estar em sua presença, o atuar com ela, provoca, além de (des)estruturações nas compreensões dos acadêmicos estagiários, reestruturações do cuidado e educação na sua formação.

A reflexão sobre o cuidado e educação a partir do contato, da ação pedagógica com as crianças, permite que os acadêmicos estagiários repensem a compreensão de criança, infância e o contato com ela. Alguns acadêmicos estagiários abordam a dificuldade de realizarem atividades dirigidas com as crianças, o que os fez alterar o tema a ser trabalhado de jogos para brincadeiras. A pergunta que se faziam era: Será possível realizar essa atividade com as crianças?

O próximo registro de um dos MDR apresenta a preocupação com o ensino, com a condução das ações por parte dos acadêmicos estagiários, mas também com o tempo da rotina das crianças, a qual não poderia ser alterado, como exemplo, o horário do sono dos bebês. Porém, também provoca a problematização do estar com as crianças, da rotina nas instituições de educação infantil, da ação pedagógica do professor, do acolhimento da criança, da formação de professores, muitas vezes cristalizadas e inflexíveis em relação aos interesses e necessidades das crianças, centradas apenas nas obrigações e vontades dos adultos.

> **Enquanto estudava apenas as teorias, não tinha ideia do que é estar frente a uma classe e ser responsável de ensiná-los**. **A parte da troca foi uma grande aprendizagem**, pois **nunca tinha trocado nenhuma fralda, enquanto os trocava conversava com eles, trocávamos sorrisos e aprendíamos juntos.** [...] Quando desenvolvi as atividades, primeiro mostrava como deveria ser, em seguida deixava livre e ficava observando para ver se aprenderam, alguns faziam igual a mim outros do jeito deles (RE9/2012, grifo meu).

Em alguns MDR, o tema central de discussão é a prática pedagógica do professor pautada na tríade cuidar-educar-brincar, também manifestada em alguns dos textos de Fundamentação Teórico-Metodológica dos RE. Com essa compreensão, o brincar é incluído ao cuidar e educar, pois os acadêmicos estagiários percebem que o brincar tem sido deixado em segundo plano em instituições de educação infantil. Há uma preocupação com a aquisição de conhecimentos acumulados pela humanidade a serem transmitidos às crianças e o brincar desaparece da infância. Muitas vezes a brincadeira é utilizada apenas em momentos de "folga" ou como merecimento pelo comportamento das crianças.

A tentativa de trabalhar sob essa tríade com as crianças é exemplificada pelos acadêmicos estagiários em seus Memoriais Descritivos da Regência. Entre eles, destaco:

> Um exemplo em que podemos demonstrar que se pode **trabalhar o cuidar-educar brincar** foi na atividade que aplicamos com o tema Folclore, na qual apresentamos para as crianças as comidas típicas da nossa região e o símbolo da nossa fauna que é a Gralha Azul e com isso identificamos o quão importante é a questão do contato e do cuidado com elas no brincar, ensinando-as com o lúdico. A forma com que as crianças brincaram com o quebra-cabeça da Gralha Azul nos mostrou que com a brincadeira elas conseguiram associar a figura com o som que lhes foi apresentado anteriormente. [...] **trabalhamos o cuidar no momento da higienização, junto, conseguimos com brincadeiras, fazer com que identificassem os membros do corpo**, como por exemplo: onde está seu pé, cadê a mão. E foi **nessa hora que conseguimos fazer uma troca maior de afetividade** com cada criança (RE10/2014, grifo meu).

Os acadêmicos estagiários afirmam que o educar e cuidar constitui a natureza da educação infantil quando afirmam que da discussão sobre a dicotomia cuidar e educar "*surge um atendimento educacional mais igualitário e de mais qualidade para as crianças*" (RE10/2014). Também apostam que a brincadeira é um caminho para o educar na educação infantil, pois através dela pode-se intervir pedagogicamente, afinal, "*não podemos separar cuidar-educar-brincar porque um serve de base para o*

outro, e o professor deve compreender isso como fundamental no processo de ensino-aprendizagem" (RE10/2014).

Alguns MDR problematizam a rotina da instituição de educação infantil e argumentam que esta "limita" as ações com as crianças. Segundo os acadêmicos estagiários, as atividades:

> [...] estavam voltadas para a troca de roupas, fraldas, alimentação e higienização. **Estes afazeres nos restringiam quanto ao tempo das atividades lúdicas que havíamos planejado**. Mas, **no decorrer da regência compreendemos que o brincar está presente em todas as situações**, que toda ação desenvolvida, deveria ser pensada para que fosse significativa, tanto para o educador, quanto para a criança. Um diálogo durante a troca de fraldas é exemplo disso (RE11/2014, grifo meu).

A leitura dos MDR revela o quanto as ações voltadas ao cuidado são compreendidas como "perdas de tempo"; mas, na contramão, as crianças demonstram a importância desses momentos para elas ao se manifestarem com risos, comentários, falas, gestos; expressões que são produzidas quando são tocadas, ouvidas, observadas pelos educadores.

É interessante observar que a presença do cuidado e educação nos MDR perpassa questões sobra a criança e infância, as instituições e o professor de educação e a ação pedagógica, diferentemente de quando se analisa a Fundamentação Teórico-Metodológica dos RE. Isso mostra que a escrita do que experienciamos mobiliza reflexões sobre a ação, sobre o que se sabe e, ainda, sobreo que é possível compreender. Nos excertos dos MDR, imbricam-se compreensões de criança, infância, formação de professores, ação pedagógica e instituições. Nessa relação, é interessante ver a (des)estruturação dos acadêmicos estagiários sobre suas compreensões de cuidado e educação e como tais compreensões envolvem o processo de sua formação.

É prazeroso perceber que este curso de Pedagogia, campo empírico e meu espaço de trabalho, problematiza conceitos e metodologias com os acadêmicos estagiários. Mesmo considerando que há uma perspectiva teórico-pedagógica – a pedagogia histórico-crítica – que se sobressai, no curso de graduação investigado os elementos desta perspectiva também são pontos de preocupação e questionamento por parte dos acadêmicos estagiários. Exemplos de desestruturação das compreensões de cuidado e educação a partir do contato com as crianças podem ser

encontrados em registros em que os acadêmicos estagiários fazem observações sobre situações transcorridas em aula com as crianças:

> **O que percebi**, [...] **é que as crianças participaram muito mais de atividades com movimentos livres ou quando podiam manipular os objetos**, quando elas precisavam ficar quietas, ouvir e ver, elas acabavam dispersando a atenção para outras coisas (RE2-2010, grifo meu).
>
> **Começamos a tarde deixando alguns colchões no chão que aproveitamos para contar histórias e brincar de rolar conforme as crianças acordavam e no fim foi uma bagunça e tanto.** [...] Não éramos apenas nós que estávamos mais soltas com as crianças, mas elas também conversavam entre si e com nós de uma forma mais clara porque **demos a elas espaço para manifestar suas opiniões** a respeito das professoras estagiárias, das brincadeiras e na maioria das vezes a resposta veio em um gesto de carinho e afeto (RE3/2010, grifo meu).

O último excerto acima exemplifica como a presença, o contato, a participação da criança (des)estrutura e reeestrutura compreensões quando da valorização dessa criança que é "rica", que não precisa de permissão do adulto para aprender, é ativa e competente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Numa perspectiva construcionista social, a linguagem é vista como produtiva e a criança é quem faz a *sua construção.* A aprendizagem não é tratada como um ato individual, decorrente de uma transmissão de conhecimentos preordenados, mas

> uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Possibilitar a relação adulto/criança na ação pedagógica (des)estruturou o que estava tão organizado para a aula dos acadêmicos estagiários (RE3/2010) a ponto de perceberem que, ao brincar, os assuntos / temas / conteúdos preparados no planejamento tornaram-se elementos secundários na relação pedagógica.

As situações descritas nos MDR demonstram situações de cuidado "na perspectiva de atenção ao outro" (GUIMARÃES, 2011, p. 54) não apenas em momentos de higiene, mas na observação e escuta da criança, em sua manifestação gestual, corporal, verbal. Outros excertos reafirmam isso:

> **Gostamos muito de contar histórias, pois ficavam fascinados com os livros** e desenhos pop-up, e por esse motivo contamos histórias vários dias. Entre as atividades propostas, **notamos a necessidade de alguns minutos de "brincadeiras livres", nos quais diversificamos brinquedos para que desfrutassem de suas imaginações**. [...] O problema foi que acho que

> esquecemos que estávamos lidando com crianças tão pequenas, e no momento em que viram os balões “a festa estava instalada”, nada de colar papel, nada de formar uma árvore, ficaram eufóricas e queriam os balões de todo jeito, **não adianta querer dizer que tínhamos controle e experiência para fazer com que realizassem a atividade como desejamos, o jeito foi deixar com que brincassem com os balões** e depois da festa tivemos que partir para outra atividade [...] (RE4/2010, grifo meu).

No trecho acima, as crianças mostram aos acadêmicos estagiários que elas são crianças e não alunos em contexto de uma aprendizagem rígida, formatada: eu ensino, vocês (alunos) fazem a atividade planejada e aprendem. Mas a criança se apresenta como ativa e disposta a explorar o mundo, a estar-junto com o outro e, para isso, precisa ser vista. Os excertos abaixo confirmam isso:

> Foi incrível perceber, **como sair um pouco da sala é importante para as crianças**, a alegria e participação na atividade foi maravilhosa, prestaram atenção em nossas explicações, participaram, tentando reproduzir as palavras que usávamos nas explicações, e **quando entregamos os cata-ventos, ficaram encantadas no efeito que o vento fazia no papel, adoraram e brincaram muito** (RE4/2010, grifo meu).

> Na hora da atividade pudemos perceber que **as crianças não são acostumadas com contação de histórias, pois não prestavam atenção em nós, queriam brincar**, caminhar pela sala, que era o que elas faziam nos dias que fizemos as observações. **Começaram a interagir somente na hora em que entregamos os livros para elas tocarem,** então todas ficaram animadas. Interagiram também na hora das músicas, dançando e fazendo gestos (RE5/2011, grifo meu).

Observar a criança na educação infantil permitiu aos acadêmicos estagiários ouvi-la, mesmo quando a criança não falava, algo fundamental na relação adulto/criança. A escuta do outro – a criança – e a experimentação na educação infantil permitem que a criança aprenda, desenvolva-se, interaja, explore a si e ao mundo. Autores que fundamentam minha opção por pedagogias da infância compreendem que a ação pedagógica perpassa a ideia de “que as construções da infância e das crianças são produtos da prática; em outras palavras, o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 75). Com esse enfoque, o trabalho do professor de educação infantil em uma compreensão construcionista social se caracteriza por possibilitar à criança a produção de construções alternativas antes de tê-las pré-estabelecidas. Essa ação demanda do professor a capacidade de ouvir as ideias, teorias e hipóteses das crianças com respeito, curiosidade e admiração.

A aposta está em que a criança consiga, em seu processo de individualização, ter autocontrole ou autonomia com relação às suas escolhas individuais ou coletivas,

bem como a responsabilidade de si e de suas possibilidades. Tais possibilidades requerem que os pequenos tenham habilidades de aprendizagem, autorreflexão e comunicação para criarem processos não lineares nem isolados de aprendizagem. À pedagogia cabe proporcionar espaços de possibilidades de modos de conhecimento críticos, reflexivos e criativos. Vejamos excertos que se inserem nessa direção:

> **Na hora da atividade com fantoches, pudemos notar novamente a falta de interesse das crianças com a contação de histórias, pois foram poucos os que acompanharam**, enquanto os outros andavam pela sala. [...] ficamos na sala mesmo brincando com bolas. Nessa atividade as **crianças interagiram bastante**, demonstrando alegria, corriam pegar as bolas, jogavam para o alto, também procuramos explorar as cores e os tamanhos (RE5/2011, grifo meu).

> O Gabriel, um menino que já tinha dois anos, nos chamou bastante atenção, **fazendo-nos pensar como agir**. Na semana ele foi três dias na aula e não abriu a boca para nada, não se enturmava com as outras crianças e não participava das atividades. Ele pegava um brinquedo e sentava em um canto qualquer da sala e ficava. Nós o chamávamos, pegávamos na sua mão para levá-lo junto com os outros, mas ele resistia e não saía do lugar. Quando insistimos para ele ir pintar na parede, ele foi um pouco, mas logo se distanciou e brincou apenas com o giz. Talvez em um período maior de convivência conseguíssemos trabalhar melhor com ele (RE6/2011, grifo meu).

A importância do contato com o contexto das instituições de educação infantil, especialmente com as crianças, demonstra que, para além do que aprendemos ou ensinamos em um curso de graduação, a experiência com o cotidiano da profissão apresenta novos elementos para reflexão, permite “pensar como agir”.

> Outra criança que precisou mais de atenção era a Lauane. Na segunda e na terça-feira ela chorou praticamente o dia todo. As professoras falaram que era porque ela ainda mamava no peito, e que era sempre assim, que era apenas manha e quando começava a chorar a colocavam dentro de um berço até que ela parasse. Nós **não deixamos nenhum momento ela no berço, a chamávamos para participar das atividades, dávamos a mão a ela e fazíamos dar risada. No final ela estava mais calminha, na quinta-feira ela não chorou** em nenhum momento (RE6/2011, grifo meu).

O cuidado do outro também se manifesta na presença, mesmo que sentida “de canto de olho”, no contato afetivo do toque, na expressão fácil de um sorriso, sem dizer uma palavra, mas no fazer-se presença. Reporto-me a Nörnberg (2016) quando afirma que uma das dimensões da ética do cuidado se apresenta no cotidiano da sociabilidade (estar-junto) e sensibilidade que mobiliza as pessoas a vincularem-se na busca de soluções de problemas.

> **Tudo o que nós apresentávamos às crianças para a realização das atividades, primeiro tínhamos que as deixar tocar**, pegar na mão, conhecer. Explicávamos o que era, o que poderia ser feito ou como se fazia. As vezes faziam o que alguma criança sugeria no momento e depois o que nós havíamos proposto (RE6/2011, grifo meu).
>
> Percebemos assim, que a teoria e prática são indissociáveis e que **estando em uma sala de berçário, tudo o que se faz com as crianças se torna um ato pedagógico**, pois ela depende totalmente dos cuidados do adulto (RE8/2012, grifo meu).

Deixar a criança se manifestar, ou prestar atenção na sua manifestação, produz na ação pedagógica a relação mútua entre criança e professor e a deflagração de momentos educativos conjuntos. Nos excertos acima, a presença da criança como coconstrutora, cidadã, agente, membro do grupo indica um "pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas" (MOSS, 2005, p. 242).

Os acadêmicos estagiários entendem que o primeiro ano de vida da criança deve ser um momento de grande estimulação, organizado e pensado com base teórica, explorando os cinco sentidos da criança. Para isso, buscaram uma articulação entre a rotina e as atividades intencionais de ensino-aprendizagem, o que permitiu a reflexão sobre o planejamento das atividades, revelou o tempo das crianças nas ações e a reorganização do planejar flexibilizado.

A reflexão sobre a relação com as crianças, feita pelos acadêmicos estagiários, demonstra também a preocupação com sua formação como professores. Os MDR abordam a formação, seus sentidos e o que é ser professor a partir da experiência de trabalho e contato com a criança. Os acadêmicos estagiários expressam:

> Os principais sentimentos que posso destacar nos primeiros dias vividos neste estágio foi de **insegurança, por não ter habilidade de trocar fraldas e dar banho em crianças, de frustração, por eles não corresponderem com a diversidade de material que apresentamos** e por fim senti muito cansaço físico devido a agilidade que tinha de ter para conseguir dar conta de trocar todas as crianças e ainda trabalhar o planejamento (RE1/2010, grifo meu).
>
> Foi uma semana de **muito aprendizado** tanto no campo pedagógico como para mim, **me fez repensar as teorias** que aprendemos em sala e como foi aplicado na prática, de como é difícil estabelecer a troca de experiências, ultrapassar os limites do nosso aprendizado, sendo que **só vivenciando a realidade pude perceber o quanto eu como futura pedagoga nos confrontamos entre a realidade e a teoria** (RE2/2010, grifo meu).

A (des)estruturação de suas compreensões traduzem reflexos na formação quando da escolha de ser professor, dos limites, possibilidades, problemas e alegrias

que o estar-junto com as crianças pode viabilizar. A referência de que a presença na instituição de educação infantil problematiza a formação de professores quanto aos conteúdos, teorias e discussões é um elemento que precisa ser abordado pelos docentes dos cursos para reestruturar opções teórico-pedagógicas, ações formativas, disciplinas, conteúdos que constituem o curso. O fato é que a relação da universidade com as instituições e, igualmente, com as crianças, se faz fundamental no processo de formação dos professores.

Os MDR elaborados a partir da experiência de docência indicam elementos da convivência adulto-criança, da escolha pelo curso de Pedagogia, do cotidiano da docência (o que trabalhar, como fazê-lo), das problemáticas (administrativas e pedagógicas) das instituições e também do curso de formação, especialmente sobre a relação universidade e escola, e o exercício da profissão professor. Vejamos alguns excertos:

> Constatei minha vocação como pedagoga de educação infantil, visto que **é bem prazeroso poder acompanhar interação das crianças** perante as atividades apresentadas podendo **sentir sua afetividade em seus olhares** (RE2/2010, grifo meu).

> Automaticamente **pensar em planejamento para educação infantil é pensar em brincar e brincar e nela inserir os objetivos propostos**, a brincadeira é uma importante etapa para o desenvolvimento das crianças (RE4/2010, grifo meu).

Os acadêmicos estagiários também relatam momentos importantes das crianças durante as brincadeiras livres como em atividades direcionadas. Ao manifestarem alegria, participação, criatividade, explorando objetos e ambientes, as crianças expressam o significado de estar na educação infantil e como a formação de professores precisa estar atenta à compreensão de cuidado e educação trabalhada nos cursos de formação de professores.

Muitos excertos se referem a momentos em que a liberdade foi proporcionada às crianças e isso indica a participação efetiva delas no espaço infantil, o que deixa os acadêmicos estagiários satisfeitos com seu trabalho na educação infantil. Mesmo inseguros ao realizar ações pedagógicas relativas à alimentação, higiene, segurança das crianças, ao perceberem que a criança está feliz e segura, desenvolvendo-se, pensando, tranquilizam-se e reconhecem-se como bons professores. Esses momentos são problematizados quanto à formação de professores de maneira geral,

a do curso de Pedagogia e a dos professores que estão nas instituições de educação infantil. Relatam os acadêmicos estagiários:

> Tudo que parecia ser impossível, ficou na saudade, pois **as crianças nos exigiram além de tudo muita atenção, carinho, afeto, amor, e nos ofereceram tudo isso em dobro**. Esta semana foi muito importante para nós, pois nos apresentou um pouco da realidade, do quanto é **necessária uma boa formação e muito estudo**, para que se possa realizar um trabalho de boa qualidade. [...] Eu acredito que o próprio curso de formação deixa a desejar, principalmente com relação a educação infantil, pois não existe uma preparação mais aprofundada que prepare o profissional para trabalhar com crianças pequenas, é **visível que os professores dos CMEIs não sabem como implantar o 'brincar' para as crianças, e que o foco é realmente e somente o 'cuidar'** (RE4/2010, grifo meu).

O excerto acima indica a compreensão de cuidado sentida na instituição de educação infantil ao afirmar que o professor não sabe brincar com as crianças e que o cuidado, possivelmente, esteja atrelado aos cuidados físicos e biológicos de maneira corriqueira. Atividades de cuidado desse tipo são importantes para a criança e precisam ser feitas. Porém a presença adulto-criança nesse momento, a participação no cuidado físico e biológico do corpo, o contato, o diálogo diferenciam-se de uma simples troca de fraldas, como indica Nörnberg (2016, p. 89), pois "gestos e ações compartilhadas produzem sentimentos de segurança e pertença que estão vinculados ao contexto e à familiaridade dos relacionamentos estabelecidos".

A presença corresponsável do professor de educação infantil solicita atenção à criança, ao que é inerente a sua profissão, ou seja, o estudo, a reflexão sobre seu trabalho. Nesse sentido, os MDR mencionam:

> É **primordial uma prática contínua de observação, registro, reflexão e intervenção no espaço e no tempo educativo no CMEI**, para que ocorram mudanças significativas e possíveis de serem realizadas, na melhoria da educação infantil (RE6/2011, grifo meu).

> Para se trabalhar no **berçário [...] se faz necessário um conhecimento teórico em relação a faixa etária e as especificidades das crianças** neste momento da vida, a idade das crianças nesta etapa da educação é de (0) zero a (1) um ano e meio (RE7/2013, grifo meu).

A crítica à formação de professores de educação infantil é pertinente e pontua elementos que precisam ser estudados ou aprofundados nos cursos de graduação em pedagogia, especialmente o cuidado e a educação, foco desta tese. Ao observar que nas instituições de educação infantil o cuidado do corpo (alimentação, higiene e sono) tem prioridade, os acadêmicos estagiários provocam o curso de formação de

professores a pensar sobre o que estão discutindo, a refletir sobre que experiências têm propiciado para a problematização de práticas realizadas com as crianças. Certamente, a formação de professores, especialmente a pedagogia, precisa debruçar-se no estudo da educação infantil, da criança, infância, das instituições e do cuidado e educação.

Ser professor de educação infantil requer uma formação teórica sólida sobre a criança, seu desenvolvimento. Entretanto, o que percebi, analisando os registros nos MDR, é que a experiência com a criança proporciona outro olhar sobre ela, que passa a ser vista como uma pessoa que se manifesta pela fala, gesto, atitudes. É a criança que mostra ao professor, ao adulto, sua potencialidade, seu limite, seu avanço.

A escrita deste capítulo me fez pensar sobre as perspectivas teórico-pedagógicas, pedagogia histórico-crítica e pedagogias da infância, sobre as quais discorri no item *3.2 (Entre) duas perspectivas teórico-pedagógicas* desta tese. A primeira assumida claramente pelo curso de Pedagogia investigado, e a segunda entendida como uma possibilidade de ampliação das compreensões de cuidado e educação. Os dados da empiria e as entrevistas com professores orientadores demonstram que o “entre”, destacado na apresentação teórica, não se coloca como um vazio a ser preenchido, com algo novo que supere as limitações da formação dos acadêmicos estagiários ou suas compreensões de cuidado e educação investigados nesta tese. Mas trata-se de uma dinâmica do trabalho de formação de professores de educação infantil, desenvolvido no curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, em contexto de estágio, onde (des)estruturações e reestruturações são constituídas pelos acadêmicos estagiários e professores orientadores. É o que o trecho a seguir também mostra:

> *“Quando a gente fala da formação humana, pensando a formação humana como um todo,* [...] *esquece de olhar a formação humana na educação infantil* [...] *minha tese é sobre isso, mas* ***eu nunca escrevi pensando na criança pequena, sempre pensando no sujeito já maior****, não sei porquê”* (PO1/2016).

Há uma escolha pela pedagogia histórico-crítica, conforme expressa na entrevista, que ainda pensa a formação do sujeito maior. Essa caracterização é visualizada nos Relatos de Experiência – tanto na Fundamentação Teórico-Metodológica, no Planejamento Diário como nos Memoriais Descritivos da Regência

–, em que o ensino aparece com intensidade para a defesa da educação infantil; o papel do professor como mediador e planejador do processo de ensino-aprendizagem; a instituição de educação infantil como local com função social determinada.

No entanto, também há outro olhar sobre o cuidado e a educação, manifestado como possibilidade pelo professor orientador 2 (PO2/2016), que se utiliza da sociologia da infância para problematizar as compreensões dos acadêmicos estagiários, tanto em sua disciplina como nas orientações de estágio supervisionado. Assim diz: "*Quando a gente começa* [...] *a pensar quem é esse grupo de crianças com quem eu estou trabalhando, a gente começa a perceber: 'bom, não é só elencar ali a atividade do professor'"* (PO2, 2016). Não há a exclusão dos estudos da psicologia histórico cultural por parte desse professor, mas há a tentativa de ampliar a discussão com os acadêmicos estagiários. Na entrevista, ainda afirma:

> *"Não sei até que ponto estou fazendo um* ***beija-flor ou um urubu****, mas já faz algum tempo que assumi no trabalho, tanto na minha disciplina quanto no trabalho de orientação de estágio, alguns enfoques muito mais centrados nessas perspectivas teóricas* ***para que elas possam pensar a infância e pensar as práticas pedagógicas voltadas para a infância****"* (PO2/2016, grifo meu).

Em sua entrevista, PO3 indica os estudos piagetianos e o brincar como elementos para pensar o cuidado e educação na educação infantil. Sua tentativa centra-se em mostrar aos acadêmicos estagiários a importância do trabalho com as crianças voltada aos aspectos afetivo, cognitivo, motor e social, conforme sustentam os trabalhos de Piaget: "*Elas tinham mais facilidade para a questão cognitiva. Talvez* [...] *aquela ideia de adiantar para escola,* [...] *ensinar a escrever, preocupação maior da escola"* (PO3/2016).

Assim, entre duas perspectivas teórico-pedagógicas se faz o movimento de formação de professores de educação infantil no curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Este movimento formativo não está na escolha de uma ou outra, mas acontece desde a possibilidade de compreender o cuidado e a educação na formação a partir de diferentes aspectos mobilizados, desde perspectivas que constituem o processo formativo e que são (des)estruturados no encontro com as crianças, na instituição de educação infantil.

No próximo capítulo, apresento os artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários que discutem o cuidar e o educar como problemática elencada da experiência com o estágio supervisionado de 2010 e 2011, como também artigos orientados pelos professores entrevistados na tese. Esse material empírico complementa os dados de tese selecionados e são relacionados com as entrevistas realizadas e os autores pesquisados a fim de compreender o cuidado e educação dos sujeitos do curso investigado.

6 Cuidado e educação: *entre* compreensões

Entre os documentos pedagógicos selecionados como dados para esta tese estão os artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários nos anos de 2010 e 2011. Tais artigos são produções individuais motivadas por problematizações, práticas, dúvidas, vivências, temas, conceitos, experienciadas durante o processo de formação na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III. A escrita do artigo intencionava discutir teoricamente aspectos que mobilizaram o acadêmico estagiário, articulando a ideia de estágio enquanto lugar de pesquisa.

A discussão apresentada a partir dos artigos selecionados caracteriza-se por um diálogo descritivo / narrativo / interpretativo das compreensões de cuidado e educação dos acadêmicos estagiários sustentada pela perspectiva de pesquisa assumida por mim para análise dos dados. Centro-me na característica da pesquisa em ciências sociais como identidade entre sujeito e objeto (MINAYO, 2015), na qual investigador e objeto investigado estão imbricados e comprometidos. Dessa maneira, ao conhecer o contexto histórico do curso investigado, bem como o processo de ação pedagógica desenvolvida no estágio supervisionado, reconheço as compreensões de cuidado e educação dos acadêmicos estagiários e professores orientadores e, como pesquisadora, busco compreender a lógica interpretativa desses sujeitos que é potente, pois, assim entendo, externaliza a realidade experienciada na formação inicial de professores.

No período investigado, foram produzidos 95 artigos, dos quais selecionei 9, que faziam referência, em seu título, à temática cuidar e educar, e 12 artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários, cujo Relatos de Experiência são analisados nesta tese e foram elaborados sob a orientação dos professores entrevistados. Assim, 21 artigos compõem o *corpus* de análise deste capítulo.

6.1 Cuidar e educar como temática do artigo

Nesta seção, discuto os 9 artigos que, diferentemente dos Relatos de Experiência, não foram selecionados a partir das turmas em que os acadêmicos estagiários efetivaram seu estágio (Berçário, Maternal I ou II), mas por mencionarem *cuidar* e *educar* em seu título. Os acadêmicos estagiários que escreveram esses artigos atuaram em diferentes turmas nos Centros Municipais de Educação Infantil: Berçário (3 artigos), Maternal I (3 artigos) e Maternal II (3 artigos). Destaco novamente que estes 9 artigos não foram orientados pelos professores entrevistados.

A partir dos títulos, estruturei os seguintes eixos para análise: cuidar e educar na educação infantil (5 artigos); a indissociabilidade dos termos cuidar e educar na prática pedagógica (3 artigos); e o cuidar e educar com os bebês (1 artigo).

A Figura 14 apresenta os artigos analisados por ano, o eixo temático de análise e o respectivo título. A definição por eixo facilitou o agrupamento da discussão sobre a compreensão de cuidado e educação. É importante destacar que todos os artigos, nesse caso, foram escritos por mulheres. Por isso, utilizarei a nomenclatura “acadêmica estagiária”.

Figura 14 – Quadro dos artigos produzidos pelas acadêmicas estagiárias em 2010 e 2011

ANO	ART	EIXO	TÍTULO DO ARTIGO
2011	ART1	CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Cuidar e educar
	ART2		O Cuidar e o Educar na Educação Infantil
2010	ART3		O Cuidar e o Educar na Educação Infantil
	ART4		O Cuidar e o Educar na Educação Infantil
	ART5		CUIDAR e Educar na Educação Infantil
	ART6	A INDISSOCIABILIDADE DOS TERMOS CUIDAR E EDUCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Educar-Cuidar: em defesa da unicidade da prática pedagógica na educação infantil
	ART7		Reflexos da Formação de Professores ao Conciliar de Forma Indissociável o Cuidar e Educar
	ART8		A Relação entre Cuidar e Educar na Educação Infantil: ensino x assistencialismo
	ART9	CUIDAR E EDUCAR COM OS BEBÊS	Trabalho no Berçário: o cuidar e o educar com os bebês

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O que dizem as escritas dos artigos propriamente? O fato é que cuidar e educar são tidos como verbos e não substantivos, provavelmente reflexo da discussão sobre a dicotomia dos termos presente na literatura brasileira apresentada, por exemplo, em Arce e Martins (2009), Arce e Duarte (2006), Brasil (1998), Craidy e Kaercher (2006), as quais aparecem como as mais citadas nos artigos analisados.

Da leitura desses artigos, destaquei a compreensão de cuidado e educação defendida pelas acadêmicas estagiárias, da qual emergem questões sobre a formação de professores – inicial e continuada, a infância, as instituições de educação infantil, o brincar. Algumas dessas questões foram eleitas como categorias de análise do RE e fundamentaram as discussões teóricas desta tese.

a) Cuidar e educar na educação infantil

Nesse eixo, há 5 artigos, os quais apresento a seguir. O ART1/2011 (Cuidar e Educar) busca “apresentar algumas características a respeito do cuidar e educar presentes nas creches, jardins de infância e escolas”. Para tal, perpassa a análise da cultura, da concepção de criança e de infância durante a história. Criança e infância estão relacionadas ao que se compreende por cuidado e educação. Assim argumenta a autora em seu texto:

> A criança está em constante desenvolvimento e isso se dá por meio da relação com a **família**, com a **sociedade e escola**, que **juntos ajudam a cuidar e educar, formando o cidadão**. Uma boa formação inicial ajuda a formar um bom cidadão, mas para isso é preciso um cuidar para que este possua lugares apropriados para desenvolver suas potencialidades e qualidades. [...] O homem nasce homem, mas se torna culturalmente humano. Neste sentido, **faz-se necessário o cuidado e a educação na vida humana.** É preciso um cuidado em todos os aspectos para que possam desenvolver com qualidade sua educação e se tornar uma pessoa social, e responsável diante da imensa tarefa que a vida lhe impõe. A **criança é um ser social, histórico** que faz parte de uma comunidade menor, a família, que unidas formam a sociedade (ART1/2011, grifo meu).

A compreensão de cuidado aparece atrelada à compreensão de homem, sujeito, criança social e histórica. O artigo traz como a criança era compreendida na história (revolução francesa) e, também, no Brasil, sob a influência dos europeus.

Crianças como sujeitos puros, que precisam de cuidados, e são educadas com uma formação moral, o que viabiliza a instituição de caráter assistencial.

A partir das legislações brasileiras, a criança passa a ser vista como ser histórico, social, em desenvolvimento, com direitos. Porém, o direito à educação é propiciado às crianças filhas da elite e, à classe pobre, continua o caráter assistencial. O artigo argumenta que se encontra aí a separação entre o cuidar e educar. E, para tornar a criança uma cidadã de direitos, é necessário cuidar e educar, papel da instituição de educação infantil, denominada pela autora como escola.

A referência escola como denominação para a educação infantil tem sua base nas discussões de Arce e Martins (2009), literatura proposta para o aprofundamento da educação infantil no curso de Pedagogia conforme sua diretriz da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (Anexo 2). A autora do artigo ainda afirma a relação entre cuidar e educar no desenvolvimento da criança:

> Atualmente a **escola infantil cuida e educa com consciência, pois possui uma visão integrada de desenvolvimento da criança**. Este desenvolvimento não acontece em etapas, fases da vida, mas sim em todo o momento. **Cuidar e educar juntos constitui a totalidade do desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança**. [...] O cuidar é a parte integrante da educação, pois é preciso compreender como ajudar o outro se desenvolver como humano. Além disso, **para que uma criança possa apreender é necessário que esteja bem cuidado**. [...] **O educador não pode somente trabalhar o cuidar, pois as crianças são seres humanos com sentimentos, eles precisam raciocinar e ter momentos que os façam refletir e tomar decisões** (ART1/2011, grifo meu).

O excerto destacado faz questionar: Quando se cuida de uma criança, não há raciocínio por parte dela? Não há sentimento? O pensar, refletir, é mais importante do que sentir, tocar, olhar? O cuidado parece estar atrelado ao corpo que, tendo manifestações físico-biológicas (sentir, falar, cheirar, tocar, experimentar), possui menos valor do que o raciocinar, o pensar, associados ao intelecto, ao abstrato. Razão e emoção são postos em oposição.

> Além disso, apesar de as crianças que estão em uma determinada creche serem geralmente de uma mesma comunidade, é importante não as caracterizar como iguais, ou uma classe homogênea. **É preciso perceber diferentes crianças, com processos desiguais de socialização**. Adotar uma concepção abstrata de infância, de criança é analisar somente como natureza infantil, e não suas condições de vida, suas relações existentes na realidade. **O objetivo é entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil** (ART1/2011, grifo meu).

Criança e infância não fazem parte da natureza infantil, mas o contexto social é que faz a criança, a infância, esse é o argumento. O que é o contexto social? Trata-se apenas da situação econômica que a criança e sua família se encontram? Como sabemos que somos criança, que somos humanos?

O educar é compreendido como algo que

> [...] precisa abranger, entender, compreender todos os aspectos, as funções da criança, além de tornar acessível a todas as crianças os elementos da cultura.
> **O educar propicia situações de cuidado e aprendizagens que orientam de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento amplo da criança.** Neste sentido, a educação não acontece somente na escola, mas também na família, na relação social e nas instituições (ART1/2011, grifo meu).

E o cuidado

> [...] precisa ser algo muito bem analisado e trabalhado no educador, pois ele não pode ser uma maneira de impossibilitar que a criança pense sozinha, ou de querer controlar a criança e querer que ela faça somente o que é objetivo do adulto. **O cuidado não pode ser o de vigiar e impedir a ação da criança** (ART1/2011, grifo meu).

A necessidade de relacionar o cuidar e educar na instituição de educação infantil é argumento constante no ART1, como também nos demais, conforme veremos no decorrer da análise da documentação pedagógica.

> **O cuidar e o educar estão presentes, ou melhor, devem estar presentes em toda teoria e sistema educacional.** O **objetivo da educação é formar um bom cidadão, um homem ético e educador**.
> Um cuidado para que possam ter ambientes formativos e humanistas, com lugares apropriados para desenvolver suas dimensões, com acesso à cultura, ensinando os direitos e deveres, mas não os vigiando e impondo-lhes leis, normas e costumes adultos que não são conciliáveis com sua idade.
> Portanto, **cuidar e educar deve caminhar junto na educação das crianças. Um cuidar que não somente tange as características fisiológicas das crianças, mas que esteja comprometido com a formação do educador, com os ambientes escolares e com a realidade em que a criança está inserida.** Um educar que proporcione a criança a desenvolver suas capacidades em todos os sentidos (ART1/2011, grifo meu).

O ART2/2011 (O Cuidar e o Educar na Educação Infantil) objetiva “discutir a relevância do cuidar e o educar na educação infantil, suas implicações no desenvolvimento da criança e a atuação do educador como mediador do processo de desenvolvimento da criança”. Dessa maneira, a acadêmica estagiária entende que “o

cuidar e o educar na educação infantil são indissociáveis". O artigo argumenta a postura do professor de educação infantil na instituição:

> [...] **o educador** sobretudo na educação infantil **precisa estar preparado para mediar o desenvolvimento e aprendizagem da criança** aliando em sua prática o cuidar e o educar como processos fundamentais e imprescindíveis. **O processo do cuidar e educar exige estabelecer uma visão integrada** do desenvolvimento da criança respeitando as fases de desenvolvimento e demais peculiaridades da infância (ART2/2011, grifo meu).

O argumento da acadêmica estagiária tem como base sua experiência nas atividades de estágio supervisionado em uma turma de Maternal II, a qual afirma que as professoras regentes dizem não ser possível realizar atividades com as crianças, pois são muito pequenas. A acadêmica estagiária defende que as crianças "tem alto poder de interação e participação nas atividades propostas". Nesse sentido, aposta que "na educação o professor é o mediador do desenvolvimento da criança, por isso é fundamental que sua prática seja aliada a pesquisa e a formação continuada para auxiliar em potencial no desenvolvimento do indivíduo" (ART2/2011).

E ainda:

> **A tarefa de cuidar e educar exige conhecer as crianças em seus múltiplos aspectos**, pois tem significados particulares, o **cuidar é associado às necessidades do corpo e o educar as necessidades da mente, ambos se completam objetivando o desenvolvimento sócio cultural das crianças** desde recém nascidas. **O professor educa e cuida quando acolhe a criança**, lhes transmite segurança, orienta e ensina em todos os aspectos, sejam eles emocionais ou racionais a partir da construção de hipóteses enfim o educador deve propiciar ao educando a possibilidade de construir sua própria identidade (ART2/2011, grifo meu).

No excerto acima, evidencia-se a divisão do cuidado e educação como polarização entre corpo e mente. Porém, aposta no trabalho do professor com atitude de proporcionar à criança o cuidado e educação para a construção de sua identidade nas instituições de educação infantil. Para tal, a acadêmica estagiária entende o planejamento do professor como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança e a transformação de cuidados básicos "em objetos pedagógicos de trabalho, ou seja, é possível cuidar educando e promovendo exercícios que estimulem a criança a se desenvolver em todos os aspectos, sejam eles emocionais, sociais, afetivos, entre outros" (ART2/2011).

O ART2 defende que a criança não é apenas um ser biológico que precisa de cuidados físicos, mas que aprende e, por isso, se faz necessário pensar seu desenvolvimento, planejá-lo e organizar ações que promovam a integração entre cuidar e educar. O trabalho educativo torna-se um eixo de discussão que se propõe a colocar a ação do professor em destaque para uma criança social e não apenas biológica.

> Portanto, **cuidar e educar são os eixos centrais indissociáveis** que caracterizam e constituem esta etapa de formação na vida criança, **um complementa o outro e precisam estar integrados no processo de desenvolvimento e construção da criança e sua autonomia**; para isso, é necessário profissionais capacitados e conscientes de sua missão de educadores e que promovam a integração entre o cuidar e o educar (ART2/2011, grifo meu).

Quanto ao professor, afirma:

> Certamente a partir do momento que os profissionais da educação infantil tomarem consciência de seu papel e sua missão na formação de seres humanos, a realidade na educação assumirá uma nova face e um novo propósito, qual seja, **formar cidadãos preparados para enfrentar a realidade de viver em sociedade e de exercer a cidadania** (ART2/2011, grifo meu).

O professor como mediador do conhecimento na ação pedagógica da educação infantil, essa é a aposta dos artigos até aqui e também dos demais, conforme visto na sequência. O papel de ensinar as crianças de 0 a 3 anos cabe ao professor e ele deve ter formação adequada para tal, o que caracteriza a defesa de

> que **as instituições de educação infantil têm o papel de educar, formar e preparar o indivíduo**, o CMEI que está estruturado com esta preocupação se descaracteriza como entidade assistencialista, nesse sentido **uma das concepções da educação infantil caracteriza-se pela integração do cuidar e o educar** (ART2/2011, grifo meu).

A defesa da integração entre cuidar e educar é perpassada pelo ensino e, nesse sentido, há garantia de que a instituição de educação infantil não seria mais assistencialista. Será esse um caminho? Ou uma iniciativa que pode anteceder aspectos do ensino fundamental, ligados a produção do conhecimento, a transmissão de conhecimento de maneira única? E a criança, sua infância?

Moss (2011) discute a questão da relação entre educação infantil e ensino fundamental. Tal relação é apontada por ele como importante, porém, contém riscos

quando uma se coloca na posição de prioridade enquanto política de educação, por exemplo. Uma relação apontada pelo autor é a de *preparação da criança para a escola obrigatória* – EF, a qual é entendida como papel da educação infantil essa realização. A educação infantil subordina-se ao ensino fundamental, etapa obrigatória de escolarização da criança. A outra relação é o *distanciamento,* ou seja, a educação infantil e o ensino fundamental produzem e afirmam princípios de criança, infância, educação e cuidado diferentes ou até opostos. A terceira relação inverte a lógica tradicional de preparação da criança para a escola, mas de *preparação da escola para a criança*, cujo foco está na ação pedagógica e na exploração e aprendizagem pelo brincar. Temas são base para a discussão do conhecimento que, pouco a pouco, se estruturam em disciplinas. A última relação aposta no exame crítico das diferenças e busca de maneira colaborativa de concepções, valores e práticas partilhadas a partir do respeito mútuo, do diálogo e da construção conjunta de uma convergência pedagógica – *vislumbre de uma convergência possível.*

Percebo que as relações apresentadas por Moss (2011) são constantemente expressas nos artigos analisados, pois demonstram as limitações, inseguranças, crenças, compreensões, desejos de professores de educação infantil, acadêmicos estagiários, cursos de formação de professores, gestores educacionais, manifestas nas políticas públicas, na ação pedagógica das instituições, no desejo dos pais que levam seus filhos para as instituições de educação infantil.

O ART3/2010 (O Cuidar e o Educar na Educação Infantil) faz referência à integração do cuidar e educar e sobre a “verdadeira tarefa do educador infantil”. A questão que se coloca está em: Há uma falsa tarefa do educador?

A primeira impressão que o contato com a educação infantil provocou na acadêmica estagiária é interessante, pois mesmo com o estudo desenvolvido durante o curso sobre a criança, a infância, o cuidado e a educação, ela revela:

> [...] **o que eu tinha em mente em relação a Educação Infantil, era que estava mais voltado ao assistencialismo**, ao cuidar das crianças, tomando uma posição da família, **não trazendo presente o educar, o ensino sistematizado**. **Pois para mim, a criança era muito nova para estar aprendendo conteúdos** que até o entanto seria algo que não teria significado para ela. Porém, fazendo o planejamento das atividades e estudando sobre como cuidar e educar as crianças ao mesmo tempo, eu percebi que esta era uma visão precipitada, pois se pode e deve-se cuidar, mas também educar, e que esta é uma tarefa de fundamental importância à criança, para que ela possa estar se desenvolvendo com maior facilidade.
> [...] e mesmo quando estamos cuidando delas, precisamos estar interferindo e apresentando novos conhecimentos, e que **é preciso muito mais do que**

> **cuidar por cuidar, assim como, direcionar cada atividade realizada com as crianças, até mesmo no ato de trocar fraldas** (ART3/2010, grifo meu).

O cuidar é, então, definido como

> [...] uma função de muita importância, principalmente na Educação Infantil, pois a criança necessita nesta faixa etária de muito carinho e atenção, precisa que o educador ajude a fazer aquilo que a própria criança sozinha não tem condições de realizar, assim como, juntamente com a interação aos colegas de sala de aula, a criança de forma, às vezes, bem individual necessita de muita atenção, de diálogo, de afeto e de respeito, o que torna a situação uma atividade educativa, tanto para a aprendizagem quanto para a vida particular de cada criança enquanto ser social que precisa de condições para se desenvolver em sociedade e desenvolver suas potencialidades (ART3/2010).

E ainda:

> [...] que o **cuidar e o educar andam sempre juntos na perspectiva de um cuidar não voltado somente ao assistencialismo** na Educação Infantil, e que não se pode cuidar sem educar e nem educar sem cuidar, pois ambos são apresentados de forma indissociáveis. Portanto, o professor deve levar isso sempre em conta na sua prática educacional, para que assim **seu trabalho esteja voltado verdadeiramente a primeira educação da criança**, porque ela precisa muito desta educação, precisa adquirir este conhecimento para estar se desenvolvendo e se preparando para o ensino das séries iniciais de forma que lhe seja oferecido um ensino sistematizado ainda na Educação Infantil (ART3/2010, grifo meu).

Os argumentos centram-se no trabalho do professor:

> [...] um **trabalho coletivo que vise o cuidado e o ensino das crianças**, para que então consiga aprofundar seus conhecimentos, e que na diversidade oferecida, as crianças possam ter contato com tudo o que não tem acesso em casa ou em outros espaços (ART3/2010, grifo meu).

Uma “primeira educação sistematizada” em que “a criança vai tendo contato com o mundo escolar, com a cultura e a prática social, o que exige do professor um conhecimento sobre cada aluno e sobre a sua realidade”. Nesse sentido, conforme escreve sua autora, a função do professor é:

> [...] ter a consciência do que é ser educador de crianças e saber também **estar avaliando a sua própria prática**. Pois é a partir daí que o seu trabalho estará se efetuando e tendo sucesso, assim como **as crianças que ao se apropriarem do ensino sistematizado também estarão se desenvolvendo de forma integral** (ART3/2010, grifo meu).

No ART4/2010 (O Cuidar e o Educar na Educação Infantil), a acadêmica estagiária analisa “as diferentes concepções de cuidar e educar ao longo desse

processo histórico". Também apresenta sua percepção sobre o cuidado e a educação antes de experienciar o contato com as crianças na instituição de educação infantil, a qual se revela da seguinte maneira:

> [...] antes de iniciar a regência eu tinha uma visão sincrética do trabalho na Educação Infantil, pensei que se resumia em uma prática de cuidado para com os pequenos, e que estes não iriam corresponder quando fossem realizadas as atividades. Porém, eu estava muito errada pensando dessa maneira, pois percebi que o ato de cuidar e educar são indissociáveis, e que **um trabalho integrando esses dois aspectos é realizado pela criação de um ambiente no qual a criança se sinta segura e acolhida e que possa construir hipóteses sobre o mundo, trabalhar suas emoções e elaborar sua identidade** (ART4/2010, grifo meu).

A instituição de educação infantil é tida como escola, com função específica, que considera a criança, o brincar e atribui ao professor o papel de ensinar:

> […] a escola deve proporcionar à criança o seu momento de ser criança, e que deve ser um espaço que faz com que as crianças interajam umas com as outras, um espaço de brincar e que o professor também precisa ensiná-las a brincar (ART4/2010).

O cuidar e educar são elementos compreendidos de forma inter-relacionada:

> **O educar tem papel fundamental na Educação Infantil, e os simples cuidados e as brincadeiras também contribuem para o processo de aprendizagem**, sendo **necessária para isso uma boa interação e compreensão do que é infância**. [...] e é por meio de **capacidades como pensar, agir e sentir que o educar precisa ser fortalecido** desde cedo na creche (ART4/2010, grifo meu).

A acadêmica estagiária reforça a relação do cuidado e educação com as crianças nas instituições de educação infantil apostando "que não se pode delimitar um tempo certo para cuidar e outro para educar, pois são processos que devem estar sempre juntos, ou seja, são processos interdependentes" (ART4/2010). E segue afirmando que o ato educativo se organiza a partir do entendimento de "que o desenvolvimento infantil se dá desde o nascimento por meio das brincadeiras, dos jogos, das trocas de experiências, da interação criança-criança e criança-adulto e várias outras atividades". Nesse sentido,

> **Na Educação Infantil os termos cuidar e educar sempre tiveram significados particulares, e o que se busca hoje é redefinir os dois termos e integrá-los com um único objetivo, sendo este a mediação do desenvolvimento sociocultural dos pequenos desde o seu nascimento...**

> [...] De acordo com essa concepção integrada de cuidar e educar identifica-se que **a concepção assistencialista já não serve para a nossa realidade**, pois, as concepções de criança, de infância e de desenvolvimento também mudaram. Os professores participam da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, priorizando sua aprendizagem e seu desenvolvimento.
> [...] Busca-se que o ambiente escolar seja prazeroso, estimulante, criativo, desafiador e instigante, e essas ações somente serão concretizadas se as atividades mediadas permanecerem ancoradas em uma relação que vise em primeiro lugar a **indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que na atualidade é o eixo norteador do desenvolvimento infantil** (ART4/2010, grifo meu).

O cuidar e educar proposto pela acadêmica estagiária indica a necessidade de conhecimento por parte dos professores de educação infantil do que é a criança, a infância, a instituição e o ato educativo. Esse olhar permite que se compreenda um cuidar e educar comprometido com a criança e seu desenvolvimento.

O último artigo, ART5/2011 (O Cuidar e o Educar na Educação Infantil), do eixo *O cuidar e educar na educação infantil*, discute as dificuldades que as instituições de educação infantil enfrentam para superar a compreensão de cuidado como assistencialismo e educação como ensino-aprendizagem. Aposta que o "Cuidar e educar remete-se a uma ação com intencionalidade, que leve em conta um desenvolvimento integral da criança" (ART5/2010).

Assegurada como direito, a educação infantil é considerada um passo importante para o desenvolvimento integral das crianças nas instituições "capaz de atender as necessidades fisiológicas e intelectuais do indivíduo, tornando possível o cuidar e o educar uma prática efetiva em todos os Centros infantis" (ART5/2010).

O cuidar é compreendido como possibilidade de desenvolvimento de habilidades das crianças e

> **Todas as relações pautadas no cuidar infantil nas instituições devem ser apresentadas como uma parte que integra o desenvolvimento intelectual.** Levar em conta o contexto sociocultural, afetivo, biológico a noção de relação com o outro, são questões importantes e que devem ser levadas em consideração pelo professor. Esse cuidado deve levar em conta as necessidades das crianças (ART5/2010, grifo meu).

Para educar, é preciso proporcionar situações significativas de aprendizagem, uma das apostas que a autora faz. Através da brincadeira, a criança tem acesso ao desenvolvimento intelectual, social, motor, além de perceber a junção do cuidar e educar. Livros, conhecer outras culturas e conhecimentos novos são alternativas para o educar. Esse momento é defendido pela acadêmica estagiária como a educação e não confundido com o cuidado.

> **O educar está relacionado a fazer com que as crianças dos centros infantis tenham acesso a um conhecimento científico desde pequenas**, que as práticas pedagógicas tenham uma intencionalidade, que elas vão para os Centros Educação Infantis não somente para um assistencialismo, mas para terem acesso aos variados tipos de conhecimentos (ART5/2010, grifo meu).

Em outro momento do texto, o cuidar é considerado o ponto mais importante para a comunidade escolar, pois se tem aí a compreensão de que cuidar centra-se nas necessidades fisiológicas e que educar representa o pintar, colar, escrever, números e letras. Defende que "cuidar já é um educar, pois toda ação exercida sobre o indivíduo ele aprende novas coisas, então o educar se faz presente em todos os momentos" (ART5/2010). A função das instituições de educação infantil tem como base cuidar e educar; valores e conhecimentos são repassados a esses indivíduos, por isso são intencionais.

b) A indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica

Três artigos se inserem neste segundo eixo de análise. O ART6/2010 (Educar-Cuidar: em defesa da unicidade da prática pedagógica na educação infantil) aborda essa questão a partir do brincar educativo e da intervenção do professor na educação infantil. Sua discussão tem foco no trabalho desenvolvido com o berçário, o que aproxima ainda mais o tema cuidado e educação.

> **Muitas pessoas ainda acreditam que não seja possível educar no berçário, até mesmo porque, para elas, a concepção de educação está relacionada às atividades sistemáticas de alfabetização e letramento.** O que não se tem claro é que existem sim, muitas coisas para se ensinar aos bebês, mas a maioria delas terá resultado em longo prazo e são pré-requisitos para o desenvolvimento posterior e a aprendizagem no ensino básico e fundamental. Muitas são as pessoas (pais e profissionais da educação) que desconhecem o valor das atividades realizadas na educação infantil entendendo o cuidar e o educar como atividades desvinculadas. Quando cuidamos das crianças precisamos compreender que nossas ações diante da criança e em relação à criança devem ser educativas. O ensino deve ser considerado como eixo do trabalho docente neste nível de educação e em qualquer outro nível, ressaltando, desse modo, a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos (ARCE (2009) (ART6/2010 – grifos meus).

Cuidar pressupõe ações educativas e um dos caminhos apontados pela acadêmica estagiária para o educar, por exemplo, é o brincar, a ludicidade e o movimento, um planejamento adequado e a brincadeira. Para isso, conhecer as fases de desenvolvimento da criança torna-se indispensável para o professor.

> **Na educação infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-lo através de atividades lúdicas e instigantes**. A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação (ART6/2010, grifo meu).

Os próximos artigos, embora discutam o cuidar e educar, tratam da formação de professores apresentando uma reflexão em busca de uma conciliação entre o cuidado e a educação. O ART7/2010 (Reflexos da Formação de Professores ao Conciliar de Forma Indissociável o Cuidar e Educar) argumenta que "cuidar e educar são atos indissociáveis na educação infantil e estão vinculados à preparação do professor e suas condições de trabalho e é isso que dificulta na realização de um trabalho efetivo na formação integral das crianças". Para esta acadêmica estagiária, a dificuldade de relacionar o cuidar e o educar encontra-se na formação de professores. Como o curso de graduação discute essa questão? Centra-se no binômio e em como trabalhar com as crianças? O ensino toma uma conotação forte para responsabilizar os professores e as instituições para uma intencionalidade para com as crianças, sua formação e desenvolvimento?

A defesa dos artigos até aqui analisados localiza-se na ideia de que, na educação infantil, a criança constrói seus valores e conceitos via funções psicológicas, percepções, coordenação motora. Nessa direção, o ART7 argumenta que

> **A partir disso a Educação Infantil deixa de ser vista como uma concepção assistencialista, de cuidado, e passa a ser vista e analisada como uma concepção de importância extrema, articulando o cuidado e a educação, sendo etapas integradas, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança** nos seus aspectos físico, cognitivo, emocional, afetivo, intelectual e social, tornando-se um ser histórico e social que se insere em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento que faz parte da sociedade (ART7/2010, grifo meu).

Dessa maneira, o cuidar:

> **[...] engloba muitos aspectos como a organização dos horários, a rotina, o espaço para realização de atividades e interação entre as crianças, organização referente aos materiais pedagógicos, bem como**

> **brinquedos e que haja respeito pelas vontades e necessidades de cada uma.** Propiciando todos esses elementos à criança faz com que ela viva uma interação com as demais pessoas e com o mundo, começando a participar de experiências culturais e isso é o que se pode chamar de educação, esta não ocorre fora de um ambiente em que haja cuidados por parte do professor**. Então cuidar é também educar** (ART7/2010, grifo meu).

Definidos como espaços educativos e não assistenciais, as instituições de educação infantil assumem o caráter de educar via ensino, a fim de promover o desenvolvimento da criança e tornar esse espaço com valor perante a sociedade. A rotina é vista pela acadêmica estagiária (ART7/2010) como importante, porém, por tomar muito tempo do trabalho que ela entende como pedagógico (atividades direcionadas), dificulta a aprendizagem da criança.

Mas a rotina não é um ato pedagógico? Que significado ela tem nos cursos de formação de professores? Rotina envolve apenas cuidados físicos e não momentos educativos? Essas questões emergem da discussão da acadêmica estagiária que encerra seu artigo da seguinte maneira:

> **Conclui-se que há dificuldades ao realizar um trabalho que seja realmente efetivo na formação integral das crianças, que considere o educar e o cuidar como atos indissociáveis na educação infantil, e estas dificuldades estão vinculadas à preparação do professor e de suas condições de trabalho.**
> [...] se haver uma melhor formação dos profissionais da Educação Infantil juntamente com uma reconstrução da concepção de infância como conseqüência irá haver mudanças na concepção da Educação Infantil, provocando assim, uma transformação adequada que não irá separar o cuidar do educar, pois estes são indissociáveis (ART7/2010, grifo meu).

Na relação entre cuidado e educação, a acadêmica estagiária aposta que a formação de professores é um mecanismo capaz de superar as dificuldades do trabalho com as crianças de maneira que esses aspectos sejam incorporados nas práticas dos professores de educação infantil e, assim, formem integralmente a criança. Mesmo com essa afirmação, a separação entre ações de cuidado e educação são ressaltadas na descrição do desenvolvimento do estágio da acadêmica estagiária, revelando a necessidade de discussão sobre o que é cuidado e educação, sobre a emergência de problematização desse tema na formação de professores, sobre assistencialismo e educação.

O assistencialismo e o ensino são o foco de discussão do ART8/2010 (A Relação entre Cuidar e Educar na Educação Infantil: ensino x assistencialismo) a

partir da relação cuidar e educar. Seu argumento está na legislação brasileira e nas práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado.

Práticas assistenciais são presenciadas pelas acadêmicas estagiárias durante as observações do estágio supervisionado e descritas no artigo, em detrimento do educar e ensinar. Novamente perguntamos se as práticas assistencialistas estão imbuídas de educação, de ensinamentos? Mesmo que se argumente a indissociabilidade entre cuidar e educar, nos “perdemos” ao referenciar a necessidade de um trabalho em que o cuidado físico da criança permita a ela ensinamentos, conhecimento. O significado de assistencialismo está impregnado por uma relação linear entre criança e adulto, em que a criança permite que o adulto a conduza para o bem-estar físico, para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento físico, psíquico, social e cultural na recepção, por parte da criança, de cuidados e, na produção por esta – a criança – de resultados esperados pelo adulto – o professor.

Ao professor recai a responsabilidade do cuidado e educação das crianças que

> **Precisa ter consciência clara que quando está “cuidando também está educando”, já que existem inúmeras possibilidades de trabalhar conteúdos, das diversas áreas do saber, em atividades simples do cotidiano infantil.** O professor da educação infantil deve ter em mente que o ensino não se resume só a utilização de papel e de lápis e da realização de atividades mecânicas. A aprendizagem na educação infantil pode acontecer de forma lúdica, informal e prazerosa, basta que o educador tenha objetivos bem definidos para sua ação e esteja preparado e comprometido com o seu trabalho (ART8/2010, grifo meu).

O excerto acima reforça o papel da instituição de educação infantil de socializar por meio da cultura historicamente elaborada para que se rompa com o assistencialismo nesses espaços. Esse rompimento se dá, segundo a acadêmica estagiária, pela aquisição de conhecimentos, via conteúdos pré-estabelecidos pela instituição de educação infantil.

c) Cuidar e educar com os bebês

Nesse último eixo de análise, encontro um único artigo que apresenta o viés assistencialista experienciado no trabalho com crianças de 0 a 18 meses. No

ART9/2010 (Trabalho no Berçário: o cuidar e o educar com os bebês), sua autora percebe a importância do cuidado e educação dos bebês e sobre isso escreve:

> [...] o trabalho proposto com as crianças pequenas é a porta para o mundo social, e que esse espaço e tempo precisam ser compreendidos como um esforço particular da criança e a mediação do adulto, estabelecendo uma totalidade de identidade e autonomia dos pequenos. **Faz-se necessário que as instituições de educação infantil passem de forma integrada a contribuir para o binômio cuidar/educar** (ART9/2010, grifo meu).

A escrita do ART9 não é clara quando diz que as instituições de educação infantil devem contribuir com o binômio cuidar/educar. Essa contribuição se daria de que maneira? Na sua superação? Manutenção? Manifesta-se a certeza da existência do binômio, da separação entre cuidado e educação, de duas coisas diferentes que precisam estar num mesmo lugar.

De acordo com Cunha (1982, p. 110), *binômio* é um adjetivo, significando: “que tem dois nomes”; e, como substantivo masculino, refere um termo científico composto de dois nomes. Já Ferreira (2001, p. 99) define binômio como substantivo masculino que, na matemática, significa a “forma algébrica constituída por dois termos”, o que permite dizer que os dois termos utilizados para identificar a natureza da educação infantil – cuidar/educar – são elementos distintos, mas que estão num mesmo lugar. Duas compreensões com especificidades, mas que agregam a formação humana para a vida toda.

Essa caracterização da educação infantil como um momento de cuidar/educar expressa a intencionalidade de integrar desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. No artigo que trata do cuidar e educar os bebês, o cuidado é compreendido como

> [...] **parte integrante da educação, principalmente se tratando dos bebês, pois, o estímulo, as percepções, a mediação que o adulto exerce enquanto sujeito social que faz parte da vida daquela criança são aspectos que podem ser não só levados em conta enquanto se exerce a função de cuidar**, mas que podem ser realmente efetivados nesses momentos, ou seja, **cuidar de uma criança em um contexto educativo, demanda a integração entre o cuidado e o desenvolvimento deste ser humano e suas capacidades.** A criança é um sujeito de direito social, peça fundamental no processo de transformação da sociedade. Sendo assim deve receber um desenvolvimento integral assegurado por lei. Portanto, **o bebê não é trocado, alimentado e educado como se fosse um favor, mas está recebendo o que lhe é de direito** (ART9/2010, grifo meu).

Criança como cidadã de direitos é um dos marcos da legislação brasileira que reafirma, de acordo com o olhar dos acadêmicos estagiários, a necessidade de se compreender que as crianças são sujeitos que precisam de cuidado e educação nas instituições de educação infantil. Correr, brincar, movimentar-se, aprender por meio do afeto do adulto, ampliar experiências com o mundo e com o outro são algumas das apostas dos acadêmicos estagiários que reforçam o papel do professor nesse processo.

> É preciso uma proposta livre, mas que tenha uma intencionalidade por parte do educador, pois **as crianças pequenas (bebês) precisam aprender a ter autonomia, conviver com os outros, saber que eles podem se movimentar e podem pegar as coisas, reconhecer o seu corpo, por isso deve-se cantar com elas, brincar, reconhecer sons novos e tratar suas necessidades como descobertas e conquistas** (ART9/2010, grifo meu).

Cuidados básicos, cuidados específicos, carinho e delicadeza são elementos apontados como destaque pela acadêmica estagiária para o trabalho com os bebês os quais são envolvidos por conhecimentos.

Nos artigos até aqui analisados, em nenhum deles menciona-se o significado etimológico dos termos cuidar e educar, caracterizados, em sua maioria, como verbos. Dessa maneira, a ação do adulto sobre a criança como responsável pelo seu desenvolvimento e formação é ressaltada, algo que observo nas definições elaboradas para educar: “precisa abranger, entender, compreender todos os aspectos, as funções da criança, além de tornar acessível a todas as crianças os elementos da cultura” (ART1/2011). Ou, “O educar está relacionado a fazer com que as crianças dos centros infantis, tenham acesso a um conhecimento científico desde pequenas” (ART5/2010). E, para o cuidar: “engloba muitos aspectos como a organização dos horários, a rotina, o espaço para realização de atividades e interação entre as crianças, organização referente aos materiais pedagógicos, bem como brinquedos e que haja respeito pelas vontades e necessidades de cada uma” (ART7/2010); bem como, “quando cuidamos das crianças precisamos compreender que nossas ações diante da criança e em relação à criança devem ser educativas” (ART6/2010).

Argumenta-se ainda que o cuidar e o educar devem estar presentes nas instituições de educação infantil como elementos integrados: “O cuidar e o educar estão presentes, ou melhor, devem estar presentes em toda teoria e sistema

educacional” (ART1/2011) e utilizados pelo professor em sua ação pedagógica. Ao se referirem ao trabalho com as crianças, as acadêmicas estagiárias reforçam a responsabilidade das instituições de educação infantil e do professor em muitos momentos, entre eles: “o professor de educação infantil deve ter a consciência do que é ser educador de crianças e saber também estar avaliando a sua própria prática” (ART3/2010); “elas vão para os Centros Educação Infantis não somente para um assistencialismo, mas para terem acesso aos variados tipos de conhecimentos” (ART5/2010).

A legalidade do cuidar e educar também se apresenta como relevante nos escritos das acadêmicas estagiárias. A criança é considerada um sujeito de direitos e, como tal, precisa ter acesso à instituição de educação infantil e, nela, o desenvolvimento de um trabalho educativo intencional precisa ser compreendido e assumido pelo professor.

6.2 Cuidado e educação a partir de temas diversos

Nesta segunda seção, analiso outros 12 artigos, os quais se referem a produções orientadas pelos professores entrevistados, conforme demonstra a Figura 15. Opto pela análise dessas produções por considerar que, embora não mencionem em seu título o cuidado e educação, apresentam um conjunto de compreensões sobre cuidado e educação tangenciados nos temas propostos em seus títulos.

O processo de análise ocorreu a partir do professor orientador, ou seja, iniciei pelos artigos orientados pelo professor PO1, dando destaque às compreensões sobre cuidado e educação, tangenciadas pela entrevista realizada. Sequencialmente, procedi com os artigos orientados por PO2 e PO3.

Figura 15 – Quadro dos artigos produzidos sob orientação dos professores orientadores entrevistados

Professores Orientadores	**PO1**	**PO2**	**PO3**
Ano	2010	2010	2010
ARTIGOS – ART Temas	ART-A Professor e o Ensino-Aprendizagem	ART-C Professor na Educação Infantil	ART-K Brinquedoteca
	ART-B Ensino na Educação Infantil	ART-D Estágio na Educação Infantil	ART-L Televisão na Educação Infantil
		ART-E Educação Escolar de 0 a 3 Anos	
		ART-F Atuação do Professor de Educação Infantil	
Ano		2011	
ARTIGOS – ART Temas		ART-G Ensino no Berçário	
		ART-H Planejamento	
		ART-I Espaço na Educação Infantil	
		ART-J Televisão na Educação Infantil	
Subtotal	2	8	2
Total	12		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O ART-A/2010, intitulado “O Papel do Professor Frente ao Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil”, afirma que

> **[...] toda criança recém nascida já está inserida num mundo que é físico e social, necessitando a princípio de cuidados e atenção**. Porém, **é preciso garantir que estes estejam articulados com o educar**, para que assim, possamos garantir e dar possibilidades para que a criança aprenda sobre o contexto no qual está inserida, favorecendo assim a sua aprendizagem e desenvolvimento (grifo meu).

No decorrer do texto, a acadêmica estagiária argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são de responsabilidade do adulto que interage com ela em ambientes seguros, de qualidade, que não ofereçam riscos para “assegurar a exploração do meio pela criança, mas isso só será possível se houver dedicação, compromisso e um trabalho levado a sério por parte do adulto” (ART-A/2010). Os espaços institucionais e as relações entre adultos e crianças são valorizados como elementos significativos para que o sujeito se torne humano, pois na convivência

social essa condição lhe é garantida. Essa aposta da acadêmica estagiária indica sua opção pela psicologia histórico-cultural como perspectiva teórico-pedagógica para trabalhar com as crianças. Nela, o sujeito se constitui pelo social, pelas relações que estabelece em sociedade, inicialmente na família e, depois, na escola. A acadêmica estagiária reforça que

> para haver aprendizagem é preciso a interação de uma pessoa mais experiente, que faça o papel de mediador da cultura, aquele que faz a ponte entre o conhecimento e a criança, atuando no que ela ainda não sabe e que futuramente irá dominar" (ART-A/2010).

Tal referência explicita sua orientação, como diz PO1/2016: "*A gente acaba estudando* [...] *ficando na teoria da psicologia histórico cultural que é o que mais fundamenta os nossos textos"*.

Segundo a acadêmica estagiária, cuidado e educação integram-se para a aprendizagem e desenvolvimento da criança que

> [...] desde que nasce e no decorrer de sua vida, passa a fazer parte de um determinado contexto social, cultural e histórico, dependendo de cuidados que garantam sua sobrevivência, como também da educação, os quais devem andar juntos nesse processo em que a criança está em descoberta, vivenciando experiências, e se constituindo como sujeito social. Para isso, **sua aprendizagem e desenvolvimento ocorrem num processo integrador entre cuidar e educar** e que levam em consideração as relações que se estabelecem na interação social (ART-A/2010, grifo meu).

O contexto social e as relações com os adultos são consideradas importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a qual precisa do contato com o adulto tanto na família quanto na escola. As instituições de educação infantil, presentes nessa relação adulto/criança, criança/contexto social, têm sido referenciada pelas acadêmicas estagiárias em seus artigos como espaço de ensino responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nessa direção, o ART-B/2010, que trata sobre "O Ensino como Eixo Norteador da Prática Pedagógica", reforça esse argumento quando aposta na

> **Educação Infantil como espaço escolar**, **o professor como sujeito essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e essa por sua vez, sujeito histórico-social, síntese de múltiplas determinações**, que se desenvolve e aprende por meio de incentivos, explorações, experiências, contatos e interações (ART-B/2010, grifo meu).

A acadêmica estagiária defende o ensino na educação infantil, inclusive em turmas de berçário, e afirma que

> [...] por meio de um **trabalho pedagógico dirigido a essas crianças é sim possível ensiná-las, transmitir afeto e conhecimento através de ações como trocar fraldas, alimentá-las, brincar, contar histórias, dentre outros, pois é com intencionalidade por parte do professor que os saberes são transmitidos de forma respeitosa e divertida** (ART-B/2010, grifo meu).

A instituição infantil enquanto espaço escolar caracteriza, segundo a acadêmica estagiária, a intencionalidade desse espaço como local que instiga a criança a interagir, descobrir, equaliza diferenças sociais através do "conhecimento, cuidado e atenção de qualidade, capazes de ofertar o mesmo ensino nas creches e instituições privadas" (ART-B/2010). Ressalta também que o ensino se faz pelo professor, por meio de um bom planejamento.

A criança pensada como sujeito histórico-cultural, com direitos, afirma a aposta em uma instituição de educação infantil escolar a qual ensina, cuida e humaniza. Essa caracterização traz a ideia de que o ensino na instituição de educação infantil será capaz de retirar dela a menção assistencial, pois daria qualidade ao trabalho desenvolvido nesses espaços.

Ao trazer um novo elemento – o ensino –, a instituição de educação infantil consegue dirimir a dicotomia do cuidado e da educação constituída historicamente? Quando cuido, ensino? Quando educo, ensino? O que provoca na formação de professores de educação infantil o acréscimo desse termo na discussão sobre a compreensão de cuidado e educação?

Enquanto curso de formação inicial, talvez não se esteja conseguindo compreender o cuidado e educação como constituintes da educação infantil, como elementos específicos, mas que se complementam. Vejamos a afirmação da acadêmica estagiária:

> o objetivo desse artigo centrou-se na reflexão de que **não percamos mais tempo para instigar, desafiar, ensinar e cuidar dos pequenos, já que o espaço escolar não pode ser alienador, mas sim promovedor do que até aqui foi defendido: lugar de aprendizado das heranças históricas e culturais** (ART-B/2010).

Os dois artigos produzidos por acadêmicas estagiárias orientadas pelo PO1 representam a perspectiva teórica que a constitui: a psicologia histórico-cultural e o

materialismo histórico-dialético. A defesa centra-se no ensino às crianças nas instituições de educação infantil, caracterizadas como escola, com objetivo de ensinar às crianças os conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade. As crianças são compreendidas como sujeitos sociais que, pela interação com os adultos, aprendem. Nos artigos, o cuidado é referenciado historicamente e caracterizado a partir de questões econômicas, políticas e sociais. Nesse sentido, a defesa pelo ensino nas instituições de educação infantil e pela capacidade das crianças de aprenderem é abordada no papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e na instituição com objetivo de promover o conhecimento às crianças.

Em sua entrevista, PO1 menciona a relação entre cuidado e educação no trabalho com as crianças e nos artigos das acadêmicas isso é referenciado de maneira sutil. A principal caracterização do trabalho com as crianças é assumida na relação entre professor (mediador do conhecimento, da cultura) e aluno (sujeito de múltiplas determinações), entre ensino (processo realizado pelo professor) e aprendizagem (interação de uma pessoa mais experiente com uma menos experiente), entre conhecimento (acumulado historicamente pela humanidade) e escola (lugar de heranças históricas e culturais).

O ART-C/2010, orientado por PO2, traz como título “Professor na Educação Infantil: função do professor de crianças pequenas”. Nele, sua autora compreende a criança como agente ativo no ambiente escolar, composto de diferentes sujeitos com diferentes papéis. Esse entendimento permite que a criança construa sua identidade pessoal no convívio social da educação infantil num “espaço de aprendizagem, de brincadeiras, desenvolvendo desde cedo o conhecimento, de acordo com a idade que está sendo atendida” (ART-C/2010).

O cuidado e a educação são mencionados no decorrer do artigo afirmando a necessidade de sua indissociabilidade na educação infantil, fase considerada pela acadêmica estagiária de muita atenção e carinho, “etapa em que se entra em contato com o mundo e simultaneamente com as coisas deste. E para esta inserção são necessárias atividades relacionadas ao cuidar e ao educar de forma integrada” (ART-C/2010).

Chama a atenção o relato da acadêmica estagiária (ART-C/2010) ao citar a observação realizada no Centro Municipal de Educação Infantil quando da realização do estágio supervisionado. Ela diz que, no primeiro momento, a impressão é de que o professor atende às questões relacionadas ao cuidado, valorizando-as. O cuidado

é caracterizado, segundo ela, pelo horário do café, da troca de fralda, almoço, deixando em segundo plano o educar. E o professor

> [...] deve considerar e atender muito mais que as necessidades básicas das crianças. Em sua prática pedagógica o professor deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento integral da criança atendendo as diversas áreas que são; física, motora, perceptiva, psicológica, social e cognitiva, assegurando assim o seu desenvolvimento pleno (ART-C/2010).

É possível, pelo cuidado, caracterizado nas ações mencionadas pela acadêmica estagiária, não estar o educar, o desenvolvimento pleno da criança? O esforço em ressaltar a necessidade da ação do professor, direcionando atividades às crianças, é constante nos artigos analisados. Essas produções também reforçam a presença na ação pedagógica do acolhimento, da segurança, da emoção, da sensibilidade, da curiosidade para o desenvolvimento da criança.

Entre os artigos analisados, um deles trata do estágio supervisionado. O ART-D/2010, intitulado “O Estágio na Educação Infantil: espaço para a construção e reformulação de teorias e práticas no trabalho com as crianças pequenas?”, tem como intenção verificar se o estágio possibilita o encontro com a teoria e a prática e uma nova proposta de trabalho com as crianças pequenas. A acadêmica estagiária argumenta que as atividades de estágio estão pré-definidas pelos professores orientadores do curso de graduação, o que inviabiliza que os acadêmicos estagiários “vejam e reflitam” sobre coisas novas, dando sentido ao que estudaram durante o curso.

A reprodução de atividades realizadas pela professora da instituição de educação infantil é o argumento da acadêmica estagiária para o momento de regência com as crianças. Para ela, o estágio

> [...] deveria configurar-se como um momento de observação, reflexão, análise, e de estudo a respeito do fenômeno educativo, que no caso é sobre o trabalho desenvolvido com crianças pequenas. Porém, nos deparamos com alguns empecilhos no decorrer deste percurso, pois, **nossas reflexões não ultrapassam as paredes da Universidade, ficando apenas entre orientandos e orientadores de estágio** (ART-D/2010, grifo meu).

Verificar como as compreensões de cuidado e educação são construídas em contexto de estágio supervisionado em curso de formação inicial de professores é o objeto desta tese. Pela investigação documental realizada, o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, objetiva

proporcionar ao acadêmico estagiário que ele reflita sobre o seu trabalho como futuro professor. O foco não é modificar a realidade das instituições de educação infantil, pois o tempo que este permanece em contexto de estágio é consideravelmente curto, o que inviabiliza alterações no cotidiano das instituições de educação infantil. Cabe sim que o acadêmico estagiário conheça seu campo de trabalho, perceba as limitações e possibilidades deste e possa, enquanto professor em formação, problematizar sua prática docente e, a partir dela, aprofundar seus estudos.

Nesse sentido, a acadêmica estagiária ressalta que, ao planejar ações para as crianças, intensificou momentos de brincadeiras, músicas, confecção de brinquedos, percebidos como pouco realizados durante a observação do estágio. Isso demonstra que a reflexão sobre as atividades observadas no estágio mobiliza ações e reflexões na formação do futuro professor. A reflexão proporcionada nas atividades de estágio, caracterizadas pelo aprofundamento de um tema/assunto mobilizador, permite que compreensões sejam constituídas durante a formação inicial.

O ART-E/2010 discute “O Papel da Educação Escolar na Formação de Conceitos em Crianças de Zero a Três Anos” e argumenta que a formação de conceitos ocorre pela linguagem que se inicia no período de 0 a 3 anos. Nesse momento, o professor, nas instituições de educação infantil, utiliza a linguagem para a construção de conceitos com as crianças de maneira prática e, posteriormente, a elaboração do pensamento lógico. A acadêmica estagiária ressalta a educação escolar como fundamental; com isso, a intencionalidade e o direcionamento do trabalho com as crianças são evidenciados, pois sintetizam e organizam informações para a preparação aos conhecimentos científicos e construção de novos.

O ensino também é apontado no ART-E/2010 como fundamental na educação infantil, identificado por ações pedagógicas (com conteúdo escolar) e pelo trabalho intencional do professor:

> [...] aspecto importante neste processo educacional é a **organização das ações pedagógicas, não as ações comuns ao cotidiano das crianças, como por exemplo, a troca de fraldas, mas as ações intencionais, as quais são utilizadas pelo educador justamente para criar situações que interfiram no aprendizado de forma direta** (ART-E/2010, grifo meu).

A compreensão de *cuidado* como um elemento não pedagógico ou intencional parece evidente no argumento citado acima, da mesma maneira que a *educação* é conceituada como atividade planejada, intencional e formativa. Por que, mesmo com

as disciplinas cursadas pelas acadêmicas estagiárias e com o contato com as crianças nas instituições de educação infantil, ainda se tem a separação entre cuidado como **não** pedagógico/formativo e educação como pedagógico/formativo? Ainda parece enraizada a separação corpo e mente, razão e emoção que, historicamente foi constituída.

Nesse processo, segue a polarização de conceitos, que se apresenta nas instituições de ensino, na formação de professores e no trabalho do adulto.

O ART-F/2010, que trata “A Atuação do Profissional da Educação Infantil”, apresenta a separação entre o professor de educação infantil e o estagiário que atua para “auxiliar” o profissional efetivo, geralmente concursado, nas instituições. Essa caracterização reforça a dicotomia entre cuidado e educação, entre quem cuida e quem educa, apostando na ideia de que para cuidar não é necessário conhecimento específico, basta gostar do que faz, gostar de criança, ser carinhoso, atencioso. E, para quem educa, o planejamento, a responsabilidade, o conhecimento específico são exigidos. Em seu texto, a acadêmica estagiária argumenta no sentido da necessidade de formação continuada para os profissionais da educação infantil, efetivos e estagiários, pois possuem um papel social na formação da criança.

A presença do ensino como elemento da educação infantil também está presente no ART-G/2011, que debate esse tema com foco no berçário, não como estimulação precoce, mas para desenvolver capacidades nos bebês. Sua conclusão expressa que

> [...] é indispensável à junção do cuidar e do ensinar na educação infantil e o quanto o professor tem um papel importante, pois ele possibilitará as experimentações que levaram os educandos a conhecer o mundo e, a partir disso, desenvolver suas capacidades e construir seus próprios conhecimentos (ART-G/2010).

A partir da experiência realizada no estágio supervisionado (observação e regência), ensinar e educar são postos como semelhantes na discussão do ART-G/2011 e, sobre o cuidar, a acadêmica estagiária percebeu que a instituição de educação infantil desenvolve-o visando atender o maior número de crianças no menor tempo possível, especialmente nos momentos da higienização e da alimentação. Para ela, esses momentos devem visar o desenvolvimento dos bebês e sua aposta está na possibilidade de haver ensino na educação infantil, respeitando os limites das crianças, desenvolvendo-as integralmente.

Fases do desenvolvimento infantil até os doze meses são exemplificados no referido artigo, na defesa de que os momentos de manifestação de potencialidades dos bebês podem ser aproveitados para a exploração do corpo, do espaço em que as crianças se encontram, além da experimentação de gostos, formas, objetos. Cabe ao professor planejar momentos na rotina de trabalho com os bebês, tanto na alimentação quanto na higiene, para que possa se desenvolver integralmente.

Em seu artigo, a acadêmica estagiária (ART-G/2011) refere-se às atividades desenvolvidas com os bebês durante o estágio (dança, estimulação da fala, contação de histórias), explicando que trouxeram interação entre bebês e com ela (tentavam pronunciar sons, mostravam que queriam objetos, olhavam com atenção aos brinquedos e histórias contadas). Mediação do conhecimento pelo professor, interação com as crianças, planejamento da rotina, brincar e a centralidade na criança são aspectos relevantes para a educação infantil, ressaltados pela acadêmica estagiária.

Nesse sentido, o planejamento na instituição de educação infantil é destaque no ART-H/2011 ao argumentar que “muitos professores ainda restringem as atividades, apenas em cuidados básicos para com os bebês, pensam que simplesmente cuidar está de bom tamanho, e este cuidado não é planejado, previsto, portanto não se torna pedagógico”. A realização do planejamento pelo professor propicia a adequação de ações com as crianças que promovem o desenvolvimento integral das crianças.

Um apontamento importante da acadêmica estagiária centra-se na possibilidade do planejamento melhorar o trabalho do professor, pois o faz pensar sobre o que foi planejado, como foi desenvolvido e os resultados atingidos:

> O planejamento deve ser uma aliança entre a teoria (reflexão) e a prática (ação). [...] E mais importante que elaborar o plano em si, é encontrar nele o verdadeiro sentido do plano, que é descobrir uma perspectiva de *mudança*, onde o professor se volte a uma investigação (ART-H/2011).

O mesmo artigo argumenta que a *mudança* mencionada se refere à revisão e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o cuidar também é passível de planejamento, distanciando-se do assistencialismo e promovendo “um conhecimento elaborado e científico” (ART-H/2011). Mas, como fazer isso no berçário? O indicativo da acadêmica estagiária está no *brincar*, elemento essencial na

infância que precisa ser incorporado na rotina dos bebês, na *interação com a criança*: "[...] independente da idade da criança ela aprende o que se ensina, cada qual dentro de suas possibilidades/capacidades, mas absorvem grandemente o que lhe é repassado" (ART-H/2011). Este forte argumento da intencionalidade do trabalho nas instituições de educação infantil retrata a necessidade de se reconhecer a potencialidade da criança em seu desenvolvimento e a importância do curso de formação inicial provocar os acadêmicos estagiários a pensar em questões, temas, problematizações que o cotidiano das instituições mobiliza.

Até aqui os artigos expressam a compreensão de cuidado e educação tangenciada por outros elementos, a partir do contato com as crianças: planejamento, desenvolvimento infantil, docência, assistencialismo, profissional da educação infantil, brincar, potencialidade dos bebês. No contexto de estágio supervisionado, o cuidado e a educação não são simplesmente categorizados ou identificados, mas sua *compreensão envolve elementos que compõem o contato com as crianças: infância, brincadeira, responsabilidade, corresponsabilidade, afeto, carinho, ensino-aprendizagem, exploração de si e do mundo.*

Verifico, por exemplo, compreensões de cuidado e educação no ART-I/2011, que traz como tema de discussão "A contribuição do espaço para o desenvolvimento infantil". Mostrar a viabilidade de um local prazeroso, acolhedor, em que haja interação, exploração de objetos, estimulação e, assim, aprendizagem nas instituições de educação infantil, é a intenção do referido artigo. Para a acadêmica estagiária, a maioria das escolas, entre elas a infantil, é construída para disciplinar e ordenar as crianças, o que pouco permite a exploração dos espaços pelas crianças, a qual

> [...] tem suas **percepções centradas no corpo e necessita experimentar e conhecer o espaço através dele, e seu corpo através do espaço**. Daí a precisão de lugares em que a criança possa engatinhar, correr, subir, descer, pular, e que auxiliem em seus movimentos coordenados. [...] Os espaços, principalmente no berçário e no maternal, devem ser programados permitindo as crianças oportunidades de se movimentarem e de interagirem com os objetos, com outras crianças e com os adultos. Possibilitando o pleno desenvolvimento de suas capacidades (ART-I/2011, grifo meu).

Para a acadêmica estagiária, a participação da criança na organização do espaço é importante para que ela se sinta segura, aconchegada e se perceba como sujeito social. Nesse espaço, o professor pode trabalhar a troca de objetos, a partilha entre as crianças, ideias de organização, seleção de materiais, exploração dos objetos

e lugares, utilização dos ambientes da instituição e a experimentação de sons, cheiros, cores, texturas. A reflexão de situações como essas retratam a ideia de cuidado e educação produzida em contexto de estágio supervisionado numa perspectiva de reestruturação de compreensões quando a ação pedagógica se apresenta na relação adulto/criança e na valorização das potencialidades da criança.

Outro elemento discutido que perpassa o contato com as crianças e mobiliza a reflexão por parte das acadêmicas estagiárias está na utilização de tecnologias nas instituições de educação infantil. O ART-J/2011 apresenta “A Ideologia em Desenhos Animados: releitura e influência da mídia na educação da criança”, que faz referência à utilização frequente da televisão nas salas de educação infantil com pouco critério por parte dos professores que, segundo a acadêmica estagiária, estimula a “adultização” precoce das crianças. Há a necessidade de análise e interpretação das mídias utilizadas pelos professores para que discutam com as crianças os sentimentos, o respeito, atitudes, valores, ações e reações, expressos nos desenhos animados e filmes presentes nas instituições de educação infantil. A participação da criança nas ações pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil é um elemento ressaltado pela acadêmica estagiária, pois privilegia uma relação compartilhada do adulto com a criança e vice-versa, respeitando a opinião da criança na instituição desde o berçário.

Nörnberg (2013), ao tratar das instituições de educação infantil, afirma a importância de a criança ter, nos espaços institucionais, o contato com adultos e outras crianças, o qual permite relações, percepções, sentidos e significados com o mundo. Para a autora, a ação pedagógica precisa ser um processo construtivo conjunto, que incentive a solidariedade e o exercício democrático. Para isso,

> é preciso exercitar formas que viabilizem a participação de crianças e adultos, criando condições e estratégias formativas, em que as pessoas sejam envolvidas e convocadas a dizer sua palavra; a expressar seus sentimentos; a manifestar suas discordâncias e concordâncias; a colocar em circulação suas necessidades e vontades (NÖRNBERG, 2013, p. 108).

Dessa maneira, em todas as turmas das instituições de educação infantil as crianças precisam ser envolvidas nas decisões da ação pedagógica do professor. Ao ouvi-las, deixá-las falar, observá-las, o professor oportuniza condições para que as ações pedagógicas sejam propícias para o desenvolvimento integral da criança,

viabilizando sua participação, conhecimento de si, do mundo e de outros seres humanos.

A utilização da mídia com as crianças é importante, assim como o resgate de brincadeiras, cantigas individuais e coletivas, criação de histórias, de brinquedos. Assim, o ART-J/2011 manifesta a necessidade de levar as crianças a experimentar outras possibilidades: “Pela sua curiosidade com a natureza, animais, plantas, permitindo a ela explorar, experimentar, perguntar e formular suas próprias hipóteses sobre o mundo que a cerca”.

Esse artigo encerra o conjunto de textos feitos sob orientação do PO2. Percebo que cuidado e educação estão envoltos na cotidianidade do trabalho com as crianças, como bem afirma em sua entrevista:

> *“Muitas vezes acontece,* [...] *as práticas no berçário, elas acabam aparecendo na rotina, no dia a dia, no trabalho com a criança,* [...] *as atividades de cuidado com a alimentação, com o corpo, com a higiene, com a saúde da criança. Mas o dia todo numa turma de berçário não se restringe somente a isso, porque existe toda a organização dos materiais que são disponibilizados para as crianças, as atividades, as brincadeiras, as cantigas”* (PO2/2016).

Discussões sobre a criança, a infância, o espaço, o tempo são elementos explicitados nos artigos e que expressam a perspectiva de orientação de estágio para a compreensão de que cuidado e educação como indissociáveis e presentes na rotina das instituições de educação infantil.

Nas orientações de PO3/2016, temos o resgate de brincadeiras e a relevância do brincar, especialmente no ART-K/2010, que versa sobre “A Importância da Brinquedoteca para as Crianças da Educação Infantil”, abordando a forma como a brinquedoteca surgiu e seu objetivo. Com espaço específico na instituição de educação infantil em que foi desenvolvido o estágio, o artigo ressalta que a brinquedoteca “é um espaço que busca estimular a criança, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, é um lugar onde tudo convida a explorar, a experimentar” (ART-K/2010).

Com foco na liberdade e na exploração pela criança dos brinquedos e objetos, a ludicidade e a fantasia estão presentes na brinquedoteca. A participação do professor na brincadeira é uma das apostas da acadêmica estagiária para os professores das instituições de educação infantil. Brincar *com* as crianças apresenta-se com uma ferramenta importante para a formação das crianças e em seu

desenvolvimento. Para a PO3, cuidar e educar estão relacionados e o brincar também traz aprendizagens para as crianças. Porém as acadêmicas estagiárias entendiam que o brincar não se constituía em uma ação pedagógica: "*Essa ideia desse ensinar e cuidar está na brincadeira também: você vai cuidar do objeto que você está utilizando, não é só de você, mas onde você vai guardar esse objeto"* (PO3/2016). A participação do professor no brincar desenvolve suas habilidades em trabalhar com brinquedos, explorá-los, conhecer as crianças, seus limites e possibilidades.

No ART-L/2010, orientado por PO3, a inserção da mídia na escola é discutida a partir do conceito educativo de sua utilização. A necessidade de preparo e planejamento do uso da televisão, por exemplo, nas instituições de educação infantil é fundamental, e é tratada como uma estratégia da prática pedagógica de possibilitar que a criança discuta o que assiste e questione.

Os artigos do PO3 tratam de questões presentes no cotidiano da prática pedagógica da educação infantil: o brincar e a televisão. Esses dois elementos não são abordados em separado, ou seja, um para cuidar e outro para educar, mas tratados como elementos constitutivos dos espaços das instituições infantis os quais precisam ser discutidos com professores e a família das crianças para que estas aproveitem do brincar e da televisão de maneira lúdica, criativa, instigando o desenvolvimento das crianças.

6.3 Síntese da análise dos artigos

Quando se discute a formação de professores e o que ela possibilita ao sujeito em formação, é difícil afirmar se ele terá atingido o que um curso de graduação, por exemplo, intenciona. Mas posso afirmar que a experiência entre teorias, práticas, pessoas, ideias, contextos diversos modifica-nos (professores e acadêmicos estagiários).

Os artigos analisados neste capítulo mostram que os acadêmicos estagiários, ao conviverem com as crianças nas instituições de educação infantil, refletiram com seus professores orientadores, trocaram experiências com os colegas de turma, exercitaram a escrita durante a formação. Entendo que esse movimento os conduziu

a perceberem a evolução de sua formação durante o ano letivo a partir da (des)estruturação de compreensões, entre elas, as de *cuidado e educação*.

Na leitura dos artigos, algumas questões foram suscitadas a partir do foco de discussão de tese: “compreensões de cuidado e educação construídas em contexto de estágio supervisionado”. As questões problematizam a compreensão de cuidado e educação alicerçada pela teoria apresentada pelo curso de Pedagogia investigado e a experiência com as crianças nas instituições de educação infantil, que perpassam, especialmente, o cuidado, o ensino, a dicotomia cuidar e educar, a formação de professores.

Os artigos selecionados, tanto os específicos sobre o cuidar e educar como os de outros temas, trazem o cuidado e a educação como elementos intrínsecos à ação pedagógica do professor nas instituições de educação infantil. A questão central está na compreensão que é dada ao cuidado como assistencialismo e na educação como a possibilidade de formação e desenvolvimento da criança. Há um desejo entre as acadêmicas estagiárias em demonstrar e afirmar que as crianças são capazes de aprender, ensinar, desenvolver-se, participar, mostrar aos adultos que são ativas.

Um dos aspectos em relação ao **cuidado** que me parece latente nos artigos e que talvez indique a constante menção deste com atenção aos aspectos físico-biológico das crianças, de um momento estritamente “braçal”, “manual”, de “rotina” da ação pedagógica, está na não compreensão de sua definição, expressa na base teórica desta tese: *cuidar* significa imaginar; supor; pensar; meditar; e *cuidado*, na filosofia, de *cogitare* (*co-agitare*), significa agitar o pensamento, revolver o espírito. Portanto, ao cuidar, estamos pensando e fazemos o outro pensar. Algumas de minhas questões acima diziam: *Quando se cuida de uma criança, não há raciocínio por parte dela? Não há sentimento? O pensar, refletir, é mais importante do que sentir, tocar, olhar?* Há raciocínio. Há pensamento. A definição do termo assim se expressa.

Mas os contextos social, político, cultural e econômico que deram origem às instituições de educação infantil, especialmente as brasileiras, as fizeram espaços de *cuidado* em seu sentido restrito, ou seja, como lugar de zelo, guarda, proteção. Essa compreensão de cuidado ainda se apresenta fortemente nos artigos dos acadêmicos estagiários e também nas instituições de educação infantil. É necessário compreender o que é a criança para nós, como a vemos.

Moss (2002) diz que precisamos saber fazer perguntas e, entre elas, propõe: *O que são as crianças para nós?* Se as vemos como seres indefesos, essas crianças

serão apenas protegidas. Se as vemos como um futuro da sociedade, as conduziremos para que obtenham o conhecimento necessário para que modifiquem as questões sociais, econômicas, políticas que interferem negativamente na vida do ser humano. Se as queremos vê-las como seres ativos, participativos, potentes, impregnados pela relação consigo, com o mundo e com os outros, nossa ação pedagógica possibilitará o cuidado como pensamento.

A inserção do **ensino** nos artigos investigados, como um elemento novo na educação infantil além do cuidado e educação, centra-se na defesa de que as crianças aprendem e, por isso, é possível ensiná-las. Sim, elas aprendem. É inerente ao cuidado e educação. Quando a criança é compreendida como um ser humano capaz, rico, potencial, a nossa ação com ela se torna um elemento de ensino-aprendizagem, de cuidado e educação. Moss (2005) auxilia na compreensão dessa criança que, segundo ele, é cidadã com direitos, membro de um grupo social, agente de sua própria vida (mesmo que não agentes livres), coconstrutora do conhecimento, da identidade e da cultura, portanto, agente que aprende. Assim, o ensino não está unicamente relacionado ao professor x aluno, aprender x ensinar, cuidar x educar, mas em como a criança é compreendida no cuidado e educação.

A discussão do ensino na educação infantil atrela-se à ideia de superação da **dicotomia cuidar e educar** que, historicamente, se constituiu a partir da ampliação das instituições de educação infantil que atendiam as crianças de classes desfavorecidas economicamente e passaram a atender crianças das classes altas da sociedade. Essa situação contribuiu para a divisão entre o pedagógico e não pedagógico, entre quem cuida e quem educa, entre o ensinar/educar e o cuidar. A pedagogia histórico-crítica discute fortemente esse aspecto, pois constitui sua análise a partir da construção histórica da sociedade. Azevedo (2013) aponta como solução para o problema da dicotomia do cuidar e educar a discussão nos cursos de formação de professores sobre a infância e a educação infantil, pois estes estão imbricados no trabalho pedagógico do professor de educação infantil. Na forma como cursos de formação compreendem o cuidar e educar estaria, segunda a autora, a possibilidade de extinção da dicotomia na ação pedagógica.

Dessa maneira, a **formação de professores** também foi alvo de questionamentos durante a análise dos artigos. Indicações sobre “a verdadeira” função do professor de educação colocam-no no centro da ação pedagógica, como condutor e responsável pelo desenvolvimento das crianças. Para Dahlberg, Moss e

Pence (2003), o pedagogo, em sua ação nas instituições de educação infantil, é o coconstrutor de conhecimento e cultura de si e das crianças, que mobiliza competências e construção de significados pela criança; organiza os espaços, os materiais e as situações que proporcionam aprendizagem; auxilia na exploração de diferentes linguagens; ouve e observa a criança dando crédito a ela e a desafia a novas questões, discussões, matérias e técnicas.

Pesquisadora da pedagogia histórico-crítica, Azevedo (2013, p. 94) aposta que os cursos de formação de professores de educação infantil devem priorizar "discussões e práticas que auxiliem os futuros professores a rever suas concepções de criança, educação, escola, professor e a construir uma postura autônoma de organização do seu trabalho pedagógico". A intencionalidade da formação estaria em valorizar a produção de conhecimentos e a autonomia do professor.

A partir da análise dos artigos, percebo que cuidado e educação perpassam a construção de uma compreensão *entre* duas perspectivas teórico-pedagógicas, que não se excluem, mas que, em suas estruturas e (des)estruturas, permitem reestruturações constantes em suas possibilidades formativas de serem "beija-flor ou urubu", tanto por parte de acadêmicos estagiários quanto de professores orientadores. Entre perspectivas e compreensões, age-se apostando na potência da criança, da infância, do cuidado e educação, da ação pedagógica e da formação de professores.

7 Compreensões produzidas

> *Desejaria dizer que tudo quanto fiz e escrevi é provisório. Considero que todo pensamento – o modo pelo qual eu me permiti esse pensamento talvez seja um pouco desmesurado e extravagante – tem a ressalva de ser experimental.*
>
> (ARENDT, 2005 apud ALMEIDA, 2011, p. 164)

Retomo a epígrafe desta tese reafirmando que as análises realizadas são passíveis de serem questionadas, revisitadas, ampliadas, discutidas, socializadas, na perspectiva de problematizar as compreensões sobre cuidado e educação que permearam a reflexão neste trabalho. Mas chega o momento de apresentar as compreensões produzidas ao longo da escrita e reescrita e, para isso, as fiz rememorando a problematização que mobilizou o trabalho de investigação.

Esta tese tem sua provocação inicial construída no contexto de trabalho de uma universidade pública, com o coletivo de professores de um curso de graduação em pedagogia, que trabalha com a formação de professores para a educação básica. Nela, a especificidade da formação de professores para a educação infantil é assumida em seu projeto político-pedagógico (UNIOESTE, 2007) em que a docência tem centralidade na formação. Com a intencionalidade de investigar a formação de professores de educação infantil em curso de graduação – Pedagogia –, a problematização da ação pedagógica, do trabalho do professor e do próprio curso citado foram os elementos provocativos para a pesquisa, observando e pensando sobre lacunas e possibilidades da formação inicial de professores.

Assim, as provocações iniciais da tese, feitas por meu colega de trabalho em reunião de colegiado, são aqui novamente referidas:

> *"O que posso dizer sobre a formação dos alunos desse curso para a educação infantil? Há apenas uma relação de disciplinas que sugerem que formamos esse profissional? Que compreensão de criança, infância, formação de professores para a educação infantil temos enquanto docentes desse curso que formam o profissional que atuará na educação infantil? O que sabemos sobre a criança de 0 a 5 anos, para trabalharmos em nossas disciplinas do curso e nas orientações dos estágios para a educação infantil?"*[19]

Decorrente dessas questões, o tema central de tese é *o cuidado e a educação em curso de formação de professores.* Por que esse tema? Primeiro, porque a legislação educacional brasileira garante direitos à criança, entre eles: à educação, saúde, lazer, cultura, especialmente a Constituição de 1988 e, dela, desdobram-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (emitido em 1990), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei de 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (de 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (de 2009), mencionadas em capítulo específico. Assim, a criança, a infância, a formação de professores, as instituições de educação infantil, a ação pedagógica, o cuidado e a educação são postos em destaque em eventos e produções científicas por pesquisadores da área. As compreensões dessas categorias foram analisadas nesta tese em sua dimensão teórica e empírica.

Outro motivo para escolha desse tema se refere às produções de teses brasileiras do período de 1997 a 2012, as quais investigam o cuidado e a educação a partir de compreensões dos profissionais de educação infantil em exercício, do entendimento de pais e professores sobre esse tema e de concepções da área de saúde.

Dessa maneira, investigar as compreensões em torno deste tema, a partir de contexto de estágio supervisionado em curso de Pedagogia, permitiu olhar os seus meandros, via documentos institucionais e pedagógicos, para então conhecer o processo de construção dessas compreensões por seus professores orientadores e acadêmicos estagiários.

Uma hipótese levantada para esta tese dizia que, mesmo o acadêmico estagiário tendo estudado nas disciplinas do curso de pedagogia, especialmente as que mencionavam a educação infantil, o cuidado e educação, ainda as compreendiam como elementos distintos: cuidado (físico e biológico), educação (ensino e

[19] Anotações de meu Caderno de Reuniões do colegiado do curso de Pedagogia da Unioeste, 2013.

aprendizagem). Essa hipótese é referendada nos documentos pedagógicos analisados – Relatos de Experiência e Artigos. Relembro um exemplo:

> Antes de realizar meu estágio, o que eu tinha em mente em relação a Educação Infantil era que estava mais voltado ao assistencialismo, ao cuidar das crianças, tomando uma posição da família, não trazendo presente o educar, o ensino sistematizado (ART3/2010).

Ao refletir sobre a educação infantil, os acadêmicos estagiários revelam a estruturação de compreensões de cuidado como um ato assistencial, familiar, de afeto pela criança, e a educação representada pelo ensino e aprendizagem, pela relação de professor e aluno por meio da transmissão de conhecimentos. Essa estruturação tem característica do ensino fundamental quando toma o espaço da instituição como escola, a criança como aluno, o professor na condução do processo de desenvolvimento da criança, o conhecimento científico como principal eixo da ação pedagógica. Acredito que o papel da formação de professores, em especial o curso de pedagogia, é o de provocar e (des)estruturar tais compreensões de maneira teórico-prática, na relação dos estudos produzidos pelos pesquisadores da área da educação infantil e na experiência realizada nas instituições de educação infantil em contato com as crianças. Nessa relação, perguntas são feitas, estudos realizados, socializações entre acadêmicos estagiários, professores orientadores e instituições de educação infantil partilhadas a fim de que a formação enverede pela pesquisa em sua dinamicidade, provisoriedade e especificidade (MINAYO, 2015), reestruturadora de novas compreensões.

Outra hipótese levantada era de que o contato com as crianças nas instituições de educação infantil em contexto de estágio supervisionado amplia as compreensões de criança, infância, formação de professores, instituições de educação infantil e cuidado e educação. Os dados fazem eco a tal hipótese:

> Tudo que parecia ser impossível, ficou na saudade, pois as crianças nos exigiram além de tudo muita atenção, carinho, afeto, amor, e nos ofereceram tudo isso em dobro. Esta semana foi muito importante para nós, pois nos apresentou um pouco da realidade, do quanto é necessário uma boa formação e muito estudo, para que se possa realizar um trabalho de boa qualidade (RE4/2010).

> Enquanto estudava apenas as teorias, não tinha ideia do que é estar frente a uma classe e ser responsável de ensiná-los. A parte da troca foi uma grande aprendizagem, pois nunca tinha trocado nenhuma fralda, enquanto os trocava conversava com eles, trocávamos sorrisos e aprendíamos juntos (RE9/2012).

Os momentos com as crianças relatados pelos acadêmicos estagiários ratificam que o contato com as crianças, em contexto de estágio supervisionado, (des)estrutura a compreensão de cuidado e educação durante a formação. No curso investigado, a proposição de práticas de estágio como elemento de problematização da própria ação do acadêmico estagiário, orientado pelos docentes, oportuniza conhecer perspectivas teórico-pedagógicas que contribuem para a reestruturação de compreensões de cuidado e educação.

Assim, **a tese que defendo é a de que as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores são *estruturadas, desestruturadas e reestruturadas* em contexto de estágio supervisionado em educação infantil a partir do contato com as crianças**.

A pesquisa realizada também perpassou as compreensões de cuidado e educação dos professores orientadores de estágio supervisionado com dados coletados por entrevistas. Nelas, os professores orientadores apresentam diferentes perspectivas teórico-pedagógicas e compreensões de criança, infância, formação de professores, ação pedagógica. Esse aspecto permite que os acadêmicos estagiários conheçam e reflitam várias maneiras de se compreender a criança e, assim, o cuidado e educação. Os próprios professores orientadores, a partir do trabalho com os estágios supervisionados, com o contato com as crianças e as instituições de educação infantil, visualizam problemáticas da ação pedagógica, das atividades propostas pelo curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, e, coletivamente reestruturam a formação de professores.

As afirmações acima expostas são decorrentes da construção da tese que permeou a produção de cada capítulo a partir da triangulação da teoria sobre o cuidado e educação, a formação de professores em curso de graduação (a Pedagogia), e os dados empíricos (Relatos de experiência, Artigos e entrevistas com professores orientadores).

Ao iniciar a escrita da tese, apresento o cuidado e a educação no campo empírico investigado e exponho o caminho a ser percorrido. Naquele momento, expresso a opção do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, em formar professores para a educação básica, tendo como centralidade a docência, a educação escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Essa caracterização dá ênfase à perspectiva de trabalho baseada na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético, expressos nos dados dos

Relatos de Experiência e Artigos, embora outras leituras são apresentadas nos dados que identificam-se com as ideias da sociologia da infância e do construtivismo piagetiano. O predomínio dos aspectos da pedagogia histórico-crítica na constituição do curso confirma a estruturação de compreensões de cuidado e educação dos acadêmicos estagiários ao se referirem, respectivamente, à higiene e alimentação da criança e à responsabilidade do professor de educação infantil em ensinar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade nas instituições de educação infantil. A partir das opções teórico-pedagógicas expressas, constituiu-se o curso investigado, o qual contempla aspectos da educação infantil evidenciados em disciplinas, entre elas: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil; Literatura Infantil; Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III. Esta última refere-se ao estágio supervisionado em instituições públicas de educação infantil.

O referido capítulo (*O campo empírico e o caminho metodológico*) demonstra que, embora haja uma tendência maior, nesse curso, para a pedagogia histórico-crítica enquanto orientação para a formação de professores para a educação infantil, essa tendência amplia-se nas discussões das disciplinas mencionadas ao problematizarem as questões de cuidar e educar na legislação brasileira, na conceituação de criança e infância, e nas possibilidades de ação pedagógica não tão centradas em uma instituição com foco escolar. É possível afirmar que o próprio curso, ao possibilitar outras perspectivas teórico-pedagógicas aos acadêmicos estagiários, (des)estrutura sua composição inicial e promove leituras diferenciadas sobre o cuidado, a educação, a criança, a infância, as instituições de educação infantil, a ação pedagógica e a própria formação de professores.

A partir desses aspectos, a sequência da escrita da tese trata das compreensões de cuidado e educação em sua etimologia e nas perspectivas teórico-pedagógicas que contemplam as discussões sobre o cuidado e educação no curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Opto por discutir a pedagogia histórico-crítica e pedagogias da infância por entender que o aprofundamento dessas perspectivas contribui para a análise empírica dos dados.

Pensar, meditar, remoer no pensamento, projetar, refletir, esses são os significados etimológicos do cuidado e cuidar, não referenciados de maneira explícita no material empírico. Mas, afirmo, ao cuidar das crianças nas instituições de educação infantil durante o estágio supervisionado, esse cuidado fez com que os acadêmicos

estagiários pensassem, refletissem sobre as ações realizadas com as crianças e sua própria formação. *Cuidar gera reflexão*. Talvez esse aspecto seja resultado também da orientação sobre o cuidar e educar dos professores orientadores ao apresentar outras concepções teóricas, princípios e práticas, entre elas, a sociologia da infância e da perspectiva piagetiana, conduzindo a problematizações sobre a compreensão da criança, infância, brincar, do cuidado e da educação. Ressalto que o brincar é fortemente apresentado como elemento constitutivo da ação pedagógica com as crianças. O que reforça a tese de que reestruturações de compreensões são feitas pelos acadêmicos estagiários em formação.

Etimologicamente, *educação* significa conduzir para fora, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Esse significado é afirmado pela empiria na preocupação constante de ensinar às crianças algo que as conduza para um outro lugar: o da compreensão do mundo a partir do conhecimento científico. Ao assumir como perspectiva teórico-pedagógica a pedagogia histórico-crítica, tal significado ganha força e forma*. Força* na defesa do ensinar às crianças os conhecimentos produzidos pela humanidade, mesmo, e sim, no berçário. *Forma* ao entender as instituições de educação infantil como escola, a criança como aluno e o professor como condutor, mediador do processo de ensino e aprendizagem. Mas o significativo e contraditório – usando um termo do materialismo histórico-dialético, base filosófica da pedagogia histórico-crítica – desse processo é que a vivência, o contato com as crianças de 0 a 3 anos, (des)estrutura essa compreensão e coloca a relação adulto/criança no centro do cuidado e educação. Numa relação substantiva de compreensão (cuidado e educação) e não de verbos que remetem a tarefas (cuidar e educar).

Após a discussão epistemológica do cuidado e educação, apresento as compreensões na legislação educacional brasileira, na formação de professores – curso de Pedagogia –, e nos documentos institucionais do curso investigado que serviram como campo empírico. Os elementos do cuidado e educação que constituem a legislação educacional brasileira assumem a criança como cidadão de direito à educação, ao lazer, à cultura, à proteção. Essa garantia traz um tom de formalidade que é representada pela presença da criança nas instituições de educação infantil e conduz a necessidade de um atendimento organizado, formal, direcionado, planejado. A meu ver, essa caracterização induz, formaliza a educação como um elemento primordial da ação pedagógica nas instituições e coloca cada sujeito como agente

nesse lugar, com um objetivo, uma intencionalidade, um papel de responsabilidade educativa com a criança.

Desse modo, a formação de professores é envolvida por essa caracterização e se constitui de uma intencionalidade no preparo de profissionais que assumam e desenvolvam a educação das crianças nas instituições de educação infantil garantidas em lei. Ocorre que a singularidade da criança como humano que se expressa, experimenta a si, ao mundo e aos outros, revela seus desejos, ansiedades, inquietações, gostos, sabores, expressões, descobertas, ultrapassa a formalidade posta pela legislação brasileira para as crianças, suas instituições e aos profissionais que ali se encontram.

Assim, cuidado e educação necessitam ser revistos. O que também mostra o capítulo que discute a legislação brasileira pós-LDB. Os dados expressam que o cuidado e educação presenciados na educação infantil problematizam a rigidez de um cotidiano infantil organizado apenas na relação entre transmissão do conhecimento produzido pela humanidade e a ação do professor. Mas questiona a rotina – o espaço-tempo institucional e necessário à criança –, em que o cuidado é compreendido como a relação que se estabelece entre a criança, adulto e outras crianças, e a educação voltada ao desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social. Nesse sentido, cuidado e educação são presença simultânea quando estamos com a criança. O que altera é como a compreendo: ser capaz, que inventa, reinventa, descobre, experimenta, propõe, mostra sua vida.

A especificidade de dados apresentados e analisados nos capítulos que tratam dos Relatos de Experiência e Artigos reforçam a afirmação de que a experiência (LARROSA, 2004, 2015) com as crianças de 0 a 3 anos, no recorte temporal desta tese, (des)estrutura compreensões de cuidado e educação em contexto de estágio supervisionado quando da reflexão da ação pedagógica planejada, desenvolvida e problematizada pelos acadêmicos estagiários. A relação adulto/criança e criança/criança na instituição de educação infantil traz elementos de análise para a formação dos acadêmicos estagiários que modificam as compreensões destes, entre elas cito: criança, infância, formação de professores, instituições de educação infantil, ação pedagógico e, assim, o próprio cuidado e educação. Nessa revelação dos dados, essas categorias foram analisadas quando da perspectiva teórica e no material empírico.

Compreender o cuidado e educação não é apenas analisá-lo na constituição pura e simples das palavras. Cuidado e educação são compreensões relacionadas, imbricadas de outros elementos: a criança, a infância, as instituições de educação infantil, a formação de professores e a ação pedagógica. Quando se pensa a criança, se pensa *cuidado e educação;* quando se pensa infância, se pensa *cuidado e educação;* quando se pensa nas instituições de educação infantil, se pensa *cuidado e educação;* quando se pensa a formação de professores, se pensa *cuidado e educação;* quando se pensa ação pedagógica, se pensa *cuidado e educação.* Categorias a serem trabalhadas nos cursos de formação de professores em sua relação teórico/prática, ou seja, compreensões constituídas teoricamente e ações (práticas) vivenciadas em contextos educativos.

Relembro questões apresentadas no início desta tese:

> *"Como se articula forma e conteúdo na formação dos acadêmicos do curso e no estágio? Que conteúdo (objeto) o curso trabalha para a formação do professor da Educação Infantil? O que entendemos por 'currículo' na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Com que currículo o curso de Pedagogia trabalha na Educação Infantil? No nosso curso de Pedagogia, o que caracteriza o trabalho para/com a educação infantil? O que posso dizer que o aluno tem no curso para que ele se forme professor de educação infantil? Que literatura clássica para a educação infantil o aluno da pedagogia precisa saber para sua formação?"*[20]

Certamente, são provocações que geraram (des)estruturações e reestruturações das compreensões de cuidado e educação de professores orientadores, como expressam os dados: "*Não sei até que ponto eu estou fazendo um beija-flor ou um urubu"* (PO2/2016) e "*nunca escrevi pensando na criança pequena, sempre pensando no sujeito já maior, não sei porquê"* (PO1/2016). E, também, nesta pesquisadora e, quiçá, desafiem, ainda, distintos leitores, pois esta tese tem sua provisoriedade o que permitirá que outros leiam, releiam, analisem, discutam e compartilhem outras nuances.

Reitero a importância da discussão sobre cuidado e educação em curso de formação inicial de professores, especialmente em pedagogia, pois a investigação tenciona o que se pensa sobre a formação do professor de educação infantil e o que se faz nessa formação. Cabe aos cursos investigarem suas limitações e possibilidades formativas para que se constituam propostas de formação para

[20] Anotações do caderno de reuniões de colegiado da pesquisadora, 2013.

professores que valorizem a criança, a infância, a instituição de educação infantil. Essa valorização é representada pelo estudo teórico-pedagógico da área da educação infantil, aliada ao contato com as crianças e a problematização do que essa relação mobiliza no futuro professor de educação infantil e nos formadores desses professores. O levantamento das teses realizado para este estudo demonstra a necessidade de investigações de como os cursos de formação de professores, em especial o de pedagogia, estruturam suas ações formativas. A reestruturação de compreensões de cuidado e educação não se faz apenas nos acadêmicos estagiários, mas no interior dos cursos de formação inicial, os quais necessitam mostrar como se organizam, que ações propõem, como elas constituem a formação dos professores de educação infantil, suas limitações e melhorias necessárias.

Reafirmo a tese defendida aqui de que **estruturações, desestruturações e reestruturações de compreensões de cuidado e educação foram construídas por acadêmicos estagiários e professores orientadores em contexto de estágio supervisionado em curso de Pedagogia**. São compreensões que tomam o contato com a criança, a relação adulto-criança e a presença da criança como elementos singulares na formação de professores de educação infantil. Cuidado e educação, compreensões com especificidades, mas constituidoras da ação pedagógica nas instituições de educação infantil.

Espero que as compreensões expressas nesta tese possam ser também envolvidas pelo *movimento* de estruturar, desestruturar e reestruturar o que se pensa e realiza nos cursos de formação de professores, procurando no *entre* experiências – de contatos, reflexões, ações – constituir *urubus e beija-flores* que nos provoquem, nos instiguem a ser humanos.

Referências

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, 2011.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educ*. Pesqui.*** [online]. 2008, vol.34, n.3, p.465-479. ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011. 240 p.

ALMEIDA, Rosangela Doin; PASSINI, Elza. **O espaço geográfico**: o ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1992. 96 p.

ALVES, Nilda. (org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1999. 103 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. 119 p.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos. Campinas: Alinea, 2009. 207 p.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. Campinas: Alínea, 2009. 207 p.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-247.

ARENDT, Hannah. Arendt sobre Arendt: um debate sobre su pensamiento. In: _____. **De la historia a la acción***.* Trad. de Fina Birulés. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 139-71.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora UNESP, 2013. 192 p.

BARBOSA, Lazzari Leite Raquel et al. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 386 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amos e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 240 p.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. Introducción uma pedagogia de La radical novedad. In: BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**: Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000. p. 11-33

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.19-36 p.

BESSADAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 360 p.

BONDIOLI. Anna (Org.) **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB n.: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v.134, n. 248, 23 dez 1996. Seção 1, p.27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. DOU, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Parecer CES/CNE 133/2001**. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13/12/2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 308p.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996. 247 p.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.

CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 114 p.

CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V.M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.194-160.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 71-96.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988. 179 p.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 95, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Nov 2007.

CARVALHO, Diego Avelino de Moraes. A constituição do espaço público em Hannah Arendt: por uma ressignificação semântica do conceito de “polis” para historiografia do mundo antigo. **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, ano XIV, vol. 21, p. 104-116, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional daeducação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafíos. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Lazzari Leite Raquel (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 347-356.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 88 p.

CHAGAS, Valmir. **Formação no magistério**: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976.

COSTA, Rosana Tosi da. **A habilitação em educação infantil no curso de Pedagogia da PUC/SP**. 2005. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação:** era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002. 204 p.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 164.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982. 839 p.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. 164 p.

DANDOLINE, Marilene R.; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. Campinas/SP: Alínea, 2009. p. 51-92.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições** [online]. 2013, vol. 24, n. 3, p. 21-30. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafíos. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. 120 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafíos. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches**. 2011. 333 f.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 790 p.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Papirus, 1996.

GOMES, Marta Quintanilha. **Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p.79-108.

GUIMARÃES, Daniela. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. n. 7. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011. 213 p.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 116 p.

HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 120 p.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. 256 p.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 191 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta M. G.; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de F. (Orgs.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 113-132.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte; Autêntica, 2015. 174 p.

LAZIER, Hermógenes. FACIBEL: ensino superior em destaque. **Faz Ciência,** Revista da Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL, Francisco Beltrão, v. 1, n. 1, p. 131-136, 1997.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013. p. 7-16.

MACHADO, Maria Lucia de A et al. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2005. 303 p.

MARSIGLIA. Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento infantil de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. Campinas/SP: Alinea, 2009. 93-122 p.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013. p. 117- 144.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2014. 407 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 108 p.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 129-148.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001. 182 p.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 abr. 2017.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições** [online]. 2013, vol. 24, n. 3, p. 21-30.

NÖRNBERG, Marta. **Palpitações indisíveis: o lugar do cuidado na formação de professores**. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NÖRNBERG, Marta. Quando educas, está cuidando das formas da ética do cuidado na instituição educativa. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (orgs). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. P.109-128

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: muitos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1996. 206 p.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-56.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. Creches: crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-82.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 263 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos da educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000. 208 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p.13-32.

PARKER-REES, Rod. Comunicação primária. O que os adultos aprender sobre os bebês? In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 39-51.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vogotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. 198 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio da formação do professor**: unidade teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

PINHEIRO, Evanir de Oliveira. **Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil**. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

ROCHA, C. O. O tempo não pára: a noção de sucessão. In: HICKMANN, R. I. (Org.) **Estudos sociais**: ouros saberes, outros sabores. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal, OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani. (Orgs) **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ**., Abr. 2001, no.16, p.27-34.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1996. 156 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio; SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. 156 p.

SILVA, Anamaria Santana da Silva. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 2003. 109 p.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-152.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, pepresentações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande PB**. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2011.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: FALK, Judith. **Lóczi, educación infantil**. 2 ed. Barcelona: Octaedro. 2010. p. 59-67.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013. p. 17-34.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural**: **implicações para a formação de professores**. 2004. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

UNIOESTE. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Aprovado pela Unioeste, Sistema Integrado de Documentos n. 4.222.180-5, 24 de novembro de 1999.

UNIOESTE. **Resolução n. 155/2003 – CEPE**. Aprovado Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas – campus de Francisco Beltrão, 26 de novembro, 2003.

UNIOESTE. **Resolução n. 374/2007 – CEPE**. Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – campus de Francisco Beltrão, 13 de dezembro de 2007.

VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 189 p.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 289 p.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas

1- Como você entende cuidado e educação na educação infantil? Que ideias tem sobre o cuidado e educação?
2- Quando você inicia o semestre de orientação dos estágios supervisionados com os acadêmicos estagiários, o que você considera importante? Que encaminhamentos você faz?
3- Você conduz tua orientação de estágios a partir de alguma teoria pré definida?
4- Você indica alguma leitura específica?
5- Há alguns elementos que conduzem a escrita da fundamentação teórica?
6- Em relação ao planejamento, como você conduz a elaboração? Que aspectos os acadêmicos estagiários discutem com você sobre o planejamento? Qual a preocupação deles?
7- Os acadêmicos estagiários identificam durante o estágio o cuidado e a educação? Que elementos eles trazem para a orientação sobre isso?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante,

Sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão do Doutorado Interinstitucional – DINTER.

Estou realizando a tese de doutoramento sob o título “Cuidado e Educação: Compreensões Construídas em Contexto de Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, a qual objetiva investigar as compreensões de **cuidado e educação** de acadêmicos estagiários e professores orientadores, de um curso de Pedagogia, construídas durante o período de estágio supervisionado em educação infantil.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a professora Dra. Marta Nörmberg, orientadora, e eu, Roseli de Fátima Rech Pilonetto, doutoranda do referido Programa de Pós-graduação.

Dentre o levantamento de dados empíricos, a entrevista aos professores orientadores, foi o instrumento escolhido, a qual solicitamos sua colaboração.

Informamos que os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em qualquer apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) da entrevista manifeste o desejo de ser identificado(a).

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o usos das informações prestadas até então, poderá fazê-lo sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometemos-nos a esclarecer qualquer dúvida ou informação que o(a)participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Dessa maneira, se for de seu consentimento, solicitamos o preenchimento das informações abaixo:

Após ter sido devidamente informado(a) dos aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____,

Registro Geral n. _____, concordo em receber a candidata ao título de Doutora em Educação em minha casa, universidade e/ou outro local a ser combinado, para entrevista e/ou disponibilizar documentos sobre a referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de minha entrevista opto:

( ) pela não identificação de meu nome.

( ) pela identificação de meu nome.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias: 1 (uma) para o(a) participante; 1 (uma) para a pesquisadora.

Participante da pesquisa (assinatura) _____
Pesquisadora (assinatura) _____

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2016.

Anexos

Anexo A – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão – PPP (2007)

Código	Disciplina	Pré-requisito Código	Carga Horária					Forma de Oferta
			Total	Teórica	Prática	APS	PCC	Sem/ Anual
1° ano								
1	Sociologia da Educação I	-	68	68	-	-	10	Anual
3	Filosofia da Educação I	-	68	68	-	-	10	Anual
7	Psicologia da Educação I	-	68	68	-	-	10	Anual
5	História da Educação I	-	102	102	-	-	10	Anual
13	Metodologia da Pesquisa em Educação	-	68	68	-	-	10	Anual
14	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	-	136	136	-	-	10	Anual
9	Didática I	-	102	102	-	-	10	Anual
28	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I**	-	136	68	68	-	15	Anual
	Sub-Total	-	**748**	**680**	**68**	-	**85**	
2° ano								
2	Sociologia da Educação II	1	102	102	-	-	10	Anual
4	Filosofia da Educação II	3	102	102	-	-	10	Anual
8	Psicologia da Educação II	7	102	102	-	-	10	Anual
16	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil	-	102	102	-	-	10	Anual
28	OTPGE I	-	136	136	-	-	10	Anual
6	História da Educação II	5	68	68	-	-	10	Anual
29	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II**	28	136	68	68	-	15	Anual
	Sub-Total	-	**748**	**680**	**68**	-	**75**	-
3° ano								
18	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	-	136	136	-	-	20	Anual
10	Didática II	9	68	68	-	-	10	Anual
20	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	-	102	102	-	-	10	Anual
19	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	-	136	136	-	-	10	Anual
29	OTPGE II	26	102	102	-	-	10	Anual
23	Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil	-	68	68	-	-	10	Anual
30	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III **	29	226	136	90	-	-	Anual
	Sub-Total	-	**838**	**748**	**90**	-	**70**	

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 374/2007-CEPE

Código	Disciplina	Pré-requisito Código	Carga Horária					Forma de Oferta
			Total	Teórica	Prática	APS	PCC	Sem/ Anual
4° ano								
12	Currículo Escolar	-	102	102	-	-	10	Anual
11	Política Educacional	-	102	102	-	-	10	Anual
17	Literatura Infantil	-	68	68	-	-	10	Anual
25	Educação, Corpo e Movimento	-	68	68	-	-	10	Anual
21	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História	23	68	68	-	-	10	Anual
22	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia	23	68	68	-	-	10	Anual
24	Arte e suas Manifestações	-	68	68	-	-	10	Anual
15	Libras	14	68	68	-	-	10	Anual
31	Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV **	29	226	136	90	-	-	Anual
	Sub-Total		**838**	**748**	**90**	-	**80**	-
		-						-
	TOTAL DE DISCIPLINAS	-	**3172**	**2856**	**316**	-	**310**	-
	Atividades Acadêmicas Complementares	-	**160**	-	-	-	-	-
	TOTAL DO CURSO	-	**3332**	-	-	-	-	-

**Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia – Resolução CNE/CES 01/2006, o Estágio Supervisionado deve ter no mínimo 300 horas. As disciplinas de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV) estão distribuídas nos quatros anos do curso, são compostas de cargas horárias teóricas e práticas, conforme Art. 3° da Res. CNE/CES 1/2006, perfazendo o total de 316 horas. As atividades de Estágio Supervisionado serão realizadas em contra turno ou aos sábados.

Anexo B – Diretrizes para a Realização da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR

DIRETRIZES PARA A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO E PESQUISA SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
3° ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2010

O estágio, em sua dimensão teórico-prática, é parte integrante da matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIOESTE sendo sua realização indispensável e relevante para a formação inicial do(a) professor(a).

Em reunião realizada no dia **18 de fevereiro de 2010** foram elaboradas pelos Professores Orientadores e a Coordenação do Estágio, as diretrizes para a realização da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – Educação Infantil. Tal diretriz tem como suporte a regulamentação interna da Unioeste (Resolução 385/2008 – CEPE, Resolução 109/2008 – CEPE), o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Resolução 374/2007 – CEPE), a legislação nacional (LDB 9394/96, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002) bem como as experiências realizadas em anos anteriores que foram discutidas pelo colegiado do curso.

Assim, o estágio supervisionado para os terceiros anos, será realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública do município de Francisco Beltrão – PR e compreende a realização das seguintes atividades: Orientações teórico-metodológicas, observação, elaboração do planejamento de ensino, regência, elaboração e apresentação do trabalho final.

OBS: As atividades de estágio ser realizadas individualmente.

1 – ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Compreende leitura de bibliografias relativas ao trabalho do(a) professor(a) na Educação Infantil, a atividade docente, prática pedagógica entre outros. As bibliografias serão discutidas pela professora da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III e pelos orientadores/supervisores de estágio. Optamos pela leitura e discussão de um livro comum para todos os acadêmicos, que trata da prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos, além da formação docente para a educação infantil, as relações com o cotidiano das instituições de ensino infantil entre outros temas, abaixo relacionada:

ARCE, Alessandra; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. Campinas/SP: Alinea, 2009.

As bibliografias ficarão a disposição para reprodução em pasta específica nos seguintes locais:

- na reprografia em frente a universidade com a seguinte identificação: Disciplina: Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, 3ª ano de Pedagogia, profa. Roseli Rech Pilonetto;
- na Central de Estágios, localizada na sala ao lado da Coordenação do curso de Pedagogia. Os textos retirados deverão ser anotados (saída e entrega) pelo professor orientador de cada aluno em ficha anexada na pasta.

Outras bibliografias para subsidiar o estágio serão indicadas pelos orientadores aos seus orientandos à medida que estes sentirem a necessidade, diante das orientações, de aprofundamento nas questões que permeiam a prática do estágio.

OBS: os(as) acadêmicos(as) deverão elaborar a fundamentação teórico-metodológica antes da elaboração do plano/projeto e execução da regência, juntamente com seu professor(a) orientador(a).

As orientações serão feitas no horário da disciplina e em horários contrários ao das disciplinas do curso para que não haja prejuízo no processo da formação profissional. Caso não seja possível ficará a critério do orientador e do orientando, em comum acordo, estabelecerem seus horários.

Durante o ano letivo, a coordenação do Estágio Supervisionado III fará encontros agendados e comunicados com antecedência aos acadêmicos para, a partir das disciplinas do curso, discutir e refletir sobre a relação teoria/prática, socializar as vivências e as experiências, definir e/ou redirecionar novos encaminhamentos para a prática. Os orientadores de estágio participarão destas atividades de discussão

2 – ETAPA DA OBSERVAÇÃO

O(a) acadêmico(a) deverá realizar **20 horas de observação participativa em uma única sala de aula** em dois momentos: um deles próximo da regência**.**

O encaminhamento aos Centros Municipais de Educação Infantil será feito pelos Professores Orientadores de Estágio, considerando o cronograma e a disponibilidade de vagas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

As horas de observação serão assim distribuídas:

- ✓ **04 horas:** Observação da dimensão institucional, acompanhar planejamento e responder os roteiros. (ver anexo I e II)
- ✓ **20 horas:** Observação em sala de aula. (ver anexo I e II)

Serão observadas as dimensões: institucional e do processo de sala de aula; as bases teóricas que embasam a prática do professor; contribuições significativas e identificação de necessidades pedagógicas. A estrutura detalhada deste momento será repassada aos alunos em documento específico. Após observações e anotações os(as) acadêmicos(as) deverão elaborar e apresentar relatório ao seu(ua) orientador(a).

Obs.: em reunião de colegiado de curso ficou deliberado que a realização das observações bem como da regência para o estágio NÃO abona faltas. Estas devem ser utilizadas nos 25% a que o acadêmico tem direito.

3 – ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

O planejamento será feito com base nos conteúdos/temas/projetos fornecidos pelas professoras regentes de turma. Poderão ser desenvolvidos **projetos** desde que o Centro de Educação Infantil esteja de acordo.

Indicamos a elaboração do planejamento com a seguinte formatação:

3. PLANEJAMENTO DIÁRIO

3.1 Turma: Dia:

3.2 Tema:

3.3 Conjunto de Saberes e Conhecimentos:

3.4 Objetivos:

3.5 Metodologia: (**1º Momento:** apresentação – criar ambiente favorável à curiosidade investigativa; **2º Momento:** desenvolvimento das atividades e **3º Momento: avaliação**)

3.6 Recursos:

4 – ETAPA DA REGÊNCIA

A etapa de **regência será de 40 horas numa única turma** nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública do município de Francisco Beltrão – PR, podendo ser realizada da seguinte forma:

- ✓ O dia todo durante uma semana (40h);
- ✓ Em meio turno por duas semanas (20h + 20h);
- ✓ Em uma semana com intervalo ao meio-dia (40h);

para que o(a) acadêmico(a) possa experienciar o tempo curricular característico desse nível de ensino.

A cada dia da regência o(a) acadêmico(a) **deve registrar, em forma de memorial**, as situações vivenciadas durante este processo, trazendo os aspectos relevantes, as dúvidas, angústias, os acertos, as incertezas, para que isto contribua no momento da reflexão do estágio supervisionado.

Para realizar a etapa de regência os(as) acadêmicos(as) deverão elaborar o planejamento e entregar uma cópia ao professor regente de turma. Caso seu planejamento não esteja pronto para o período de regência o(a) acadêmico(a) NÃO poderá realizá-la.

5 – RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

O "Relato das Experiências Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III" é composto pela:

CAPA (nome da instituição, título do trabalho, local e ano).
FOLHA DE ROSTO: (nome do autor, título do trabalho, natureza do trabalho, nome do professor orientador, local e ano).
1. INTRODUÇÃO (fazer uma breve apresentação de como se constitui o trabalho como um todo).
2. RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO
-Caracterização e contextualização do Centro Municipal de Educação Infantil; (conforme anexo I e II)
-Observações de sala de aula-planejamento (para além do aspecto descritivo; proposta metodológica do centro e da professora; articulação desta proposta com a ação pedagógica); (conforme anexo I e II)
-Apresentação da temática: justificativa e objetivos propostos;
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA
- será obrigatória a fundamentação da temática a ser trabalhada durante o período de regência. Os demais aspectos serão definidos pelo(a) professor(a) orientador(a).
- os(as) acadêmicos(as) deverão elaborar a fundamentação teórico-metodológica antes da elaboração do plano/projeto e execução da regência, juntamente com seu professor(a) orientador(a).
4. PLANEJAMENTO DIÁRIO
3.1 Turma: Dia:
3.2 Tema:
3.3 Conjunto de Saberes e Conhecimentos:
3.4 Objetivos:
3.5 Metodologia (**1º Momento:** apresentação – criar ambiente favorável à curiosidade investigativa; **2º Momento:** desenvolvimento das atividades e **3º Momento:** avaliação)
3.6 Recursos:

5. MEMORIAL DESCRITIVO DA REGÊNCIA (individual)
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXOS

OBS: Após a regência os acadêmicos deverão entregar o "Relato das Experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III", contendo cada item acima descrito, acompanhados dos comprovantes.

6 – ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO FINAL

O trabalho final será feito individualmente e, consiste em um aprofundamento crítico-reflexivo do acadêmico sobre a experiência da docência na Educação Infantil e o trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado III. Sugerimos alguns aspectos a serem considerados na escrita:

- A importância dos momentos do estágio;
- Sua contribuição para a formação docente;
- Conflitos, problemáticas, aspectos relevantes, questões pertinentes, sugestões,...

Indicamos o formato de artigo para esta produção estruturada a partir de discussões com os orientadores.

Este trabalho deverá ser apresentado no Seminário de Prática de Ensino a ser organizado posteriormente pela coordenação dos estágios, pelos orientadores e pelos acadêmicos.

O artigo será de no mínimo 5(cinco) páginas contendo:

Formatação:

- Papel: A4, fonte Times New Roman, tamanho 12 para o texto e tamanho 10 para citações longas e notas de rodapé.
- Margens: Superior: 3 cm, inferior: 2 cm, esquerda: 3 cm e direita: 2 cm
- Espaço**:** 1,5 entrelinhas e simples para citações longas.

a) Título: centralizado, letra maiúscula e em negrito;

b) Autores: abaixo do título, à direita. Especificar em nota de rodapé os créditos dos autores, endereço eletrônico e instituição;

c) Resumo: de 200 a 250 palavras, num mesmo parágrafo, espaço entre linhas simples.

d) Palavras-chave: até três.

Obs.: Será atribuído 0 (zero) aos trabalhos que forem cópias da internet e/ou outras fontes de consulta. Neste caso, não será ofertada a possibilidade de refazer o trabalho. O trabalho final será elaborado e apresentado individualmente. O acadêmico deverá entregar uma cópia do "Trabalho Final" a coordenação de estágio.

7- PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo avaliativo levará em conta os objetivos propostos no plano de ensino da disciplina, a elaboração e efetivação das atividades programadas constantes nos planos de atividades (Diretrizes para a realização da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III).

A avaliação acontecerá durante o processo educativo levando em conta o desempenho individual do acadêmico(a), assim como o trabalho em dupla.

As avaliações serão compostas de **quatro momentos** durante o ano letivo, assim organizados:

1º Nota da elaboração do projeto de estágio (Introdução; relatório de observação; fundamentação teórico-metodológica; planejamento diário);

2º Nota do desenvolvimento do projeto de estágio nos Centros de Educação Infantil (regência);

3º Nota do Relato de Experiências da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III (Introdução; relatório de observação; fundamentação teórico-metodológica; planejamento diário; memorial descritivo individual da regência; considerações finais; referências bibliográficas e anexos);

4º Nota da elaboração e apresentação do trabalho final em seminários ou eventos de natureza científica;

As notas serão atribuídas de 0 a 100 para cada momento avaliativo, considerando a capacidade de elaboração, desenvolvimento e reflexão de cada aluno.

Cada etapa é pré-requisito para as seguintes, respeitando os prazos previamente definidos e acordados pelos professores orientadores/supervisores e alunos, apresentados em seus planos de atividades.

O professor regente do Centro Municipal de Educação Infantil também fará avaliação do processo de trabalho desenvolvido pelo(a) acadêmico(a) estabelecendo um parecer descritivo. (anexo III). Este parecer deverá ser entregue para o(a) professor(a) orientador(a) para anexá-la a ficha final de avaliação.

As notas serão registradas em fichas específicas, uma para cada orientando.

OBS: Lembramos que no caso dos estágios não cabe segunda chamada, exame final ou dispensa de frequência. Em ocorrendo reprovação a disciplina deverá ser feita integralmente.

ANEXO I

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO MOMENTO DE OBSERVAÇÃO
NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

1. **Dimensão Institucional**: Caracterização da Instituição: Nome/Localização/Contexto
   Descrição da Estrutura física e Organização da Instituição
   Equipe administrativa e pedagógica
   Proposta Educacional: fundamentos teórico-metodológicos

2. Dimensão do Processo de Sala de Aula

2.1 ***Turma: Os Alunos:*** Contexto
Aprendizagem
Relações interpessoais
Quantidade de alunos
Participação da turma frente às atividades propostas

2.2 ***O Professor (a):*** Formação
Encaminhamento das atividades: Metodologia, objetivos e resultados obtidos; conteúdos trabalhados
Formas de avaliação – desenvolvimento e a aprendizagem das crianças
Relação com os alunos
Correspondência entre o Plano de Aula e a Prática do Professor
Organização das atividades propostas e da sala de aula
Utilização de recursos
Atenção à diversidade
Desempenho em relação aos conteúdos trabalhados
Participação dos pais nas reuniões e atividades da instituição

3. Identificar as bases teórico-práticas que embasam o trabalho do(a) professor(a)

4. Contribuições significativas

5. Identificação de necessidades pedagógicas

- ✓ **Questões temáticas referentes ao momento da observação**

1) O trabalho realizado consegue proporcionar um ambiente de formação integral, oferecendo um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual?
2) Há uma teoria de aprendizagem que fundamenta o trabalho do(a) professor(a)? Qual?
3) As bases teórico-práticas que embasam o trabalho do(a) professor(a) são coerentes com as da proposta educacional da instituição? Na dinâmica de sala de aula isto ocorre de forma coerente?

ANEXO II

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR

Aluno(a)s.....
Nome da Instituição de Educação Infantil:.....
Data:...../...../2010 Turma:.....
Quantidade de Crianças:..... Período: Matutino (....) – Vespertino (....)

OBSERVAÇÃO

1- O espaço onde as crianças permanecem está dividido em diferentes ambiente, que permitem o brincar/jogar livremente? Estes ambientes incluem:
A-( ) Jogo do faz-de-conta;
B-( ) jogo de construção;
C-( ) jogo de regras;
D-( ) nenhum dos jogos.
E-( ) outros.
Especifique:.....

2 – Caso existam tais ambientes, revele como são organizados, quais os materiais/objetos/brinquedos/jogos que fazem parte dos mesmos, quanto tempo as crianças permanecem em cada brincadeira e/ou brinquedo e, como interagem com o meio ambiente:
.....

3 – As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas?
A-( ) As crianças escolhem os seus materiais para fazerem representações;
B-( ) as crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas em vez de partirem de um modelo adulto pré-estabelecido;
C-( ) os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de papéis;
D-( ) os adultos falam com as crianças sobre as suas representações;
E-( ) as crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações.

4 – A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e/ou equipamentos?
A-( ) balanço;
B-( ) escorregador;

C-( ) gaiola;
D-( ) trepa-trepa;
E-( ) triciclo/carinho;
F-( ) bolas;
G-( ) piscina/tanque de água;
H-( ) tanque de areia;
I-( ) materiais de construções;
J-( ) outros? Quais?.....
K-( ) nenhum deles.

5 – Como acontece a brincadeira ao ar livre?
A-( ) Das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se;
B-( ) algumas das crianças não brincam;
C-( ) os adultos participam ativamente, juntamente com as crianças;
D-( ) os adultos incentivam, apoiam, desenvolvem as brincadeiras das crianças;
E-( ) os adultos dão início aos jogos e participam deles.

6 – Quais outras brincadeiras/jogos e/ou atividades lúdicas que as crianças desenvolvem? Onde? Quando? Durante quanto tempo? Qual o papel do professor durante tais atividades?
.....
.....
Obs.: Estas questões foram retiradas e adaptadas de Hohmann, M. et alii. **A criança em acção**, 1979.

ANEXO III

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR

PARECER DESCRITIVO DAS ATIVIDADES DESEMPENHADAS PELO(A) ESTAGIÁRIO(A)

Estagiário (a): _____
Período de Regência: _____
CEI: _____
Turma: _____
Professor (a): _____

Metodologia: (organização da sala de aula/encaminhamento das atividades/atenção a diversidades/utilização de recursos)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____

Processo ensino-aprendizagem: (desempenho em relação aos conteúdos trabalhados/relação professor-aluno/contribuições significativas/preocupação com o processo ensino-aprendizagem/participação da turma frente às atividades propostas)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Assinatura do (a) Professor (a):
Carimbo da Escola: