



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA**

**O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E SIGNIFICADOS**

**FORTALEZA**

**2017**

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E SIGNIFICADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

---

B199c Barbosa, Meirilene dos Santos Araújo.

O cuidado na educação infantil : perspectivas e significados / Meirilene dos Santos Araújo  
Barbosa. – 2017.  
168 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monte Coelho Frota.

1. Cuidado. 2. Educação Infantil. 3. Práticas pedagógicas. I. Título

CDD 370

---

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E SIGNIFICADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 20 / 10 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Costa Andrade Cruz

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Reilta Dantas Cirino

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Às crianças, que com seus corpos falam  
palavras que não só escuto, mas também sinto,  
e que dizem de cuidado, de liberdade e de  
potência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que se faz presente em cada momento da minha existência.

Aos meus pais, Aurinilo Silva Araújo e Maria José dos Santos Araújo, que sempre foram entusiastas de meus sonhos, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Sara dos Santos Araújo Barbosa, minha amada filha, pelo apoio incondicional.

A João Batista da Silva Barbosa, meu esposo, pela compreensão, colaboração e pelo incentivo.

Aos demais familiares que se esforçaram por compreender minha ausência e por me ajudar de todas as formas possíveis, cada um à sua maneira. Imensa gratidão.

À amiga Tânia Barroso, por sempre acreditar, incentivar e acompanhar de perto meu trajeto.

A todas as pessoas que, em diferentes etapas, fizeram parte dos grupos de estudo de Formação de Professores da Educação Infantil. Em especial, à Edith Kern, Nice da Costa e Dayanna Fonseca, pelo que juntas aprendemos, pelo vínculo que construímos e pelos incentivos para ingressar nesta jornada.

À amiga Arlene Castro pelas horas de dedicação, leitura e revisão. Por me auxiliar de forma minuciosa em todas as etapas desse processo.

Às companheiras da Especialização em Docência da Educação Infantil, especialmente, Júlia Teobaldo, Janaína Paula e Jocerlânia Bispo, por compartilharem comigo tantas experiências.

Ao grupo de estudos em Filosofia da educação: Ana Paula Morais, Ana Frota, Juliana Cisny, Janice Alencar, Marcia Vanessa, Girliane Dantas e Amália Simonetti, por cada descoberta, desconstrução e recomeço.

À Maria Celina Furtado Bezerra e Costa pelo exemplo, pela escuta atenta, pelo legado que deixou à Educação Infantil do município de Fortaleza.

Aos competentíssimos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), que zelaram de maneira primorosa por nosso compromisso com a educação.

Às minhas companheiras da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC) do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira: Larissa, Neidyana, Crélia, Jamília, Carlane, Áurea, Nerice, Janice e Márcia Vanessa e à nossa querida “intrusa” Silvana Sabino, pelo compartilhar dos estudos, projetos, alegrias e temores dessa experiência ímpar.

À minha orientadora, Ana Maria Monte Coelho Frota, pelo acolhimento, paciência, atenção e carinho. Pelas trocas, pela coragem e pela liberdade que me inspira. Pelo convite aos novos olhares para a infância, por me proporcionar o encontro com a filosofia da educação. Por ser uma pessoa sensível e poética que compartilha com leveza seus conhecimentos e sua alegria de viver.

Agradeço, também, ao professor Walter Omar Kohan pela forma atenta e construtiva como elaborou suas considerações para a qualificação desta pesquisa.

Agradeço à professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz pelo encontro potente, pela partilha de conhecimentos e do exercício da vida acadêmica e pessoal. Por importar-se comigo de forma cuidadosa e delicada. Pelo apoio em todos os momentos difíceis e pela comemoração de cada etapa vencida.

Às professoras Ângela de Alencar Araripe Pinheiro e Maria Reilta Dantas Cirino, que, apesar de todos os seus compromissos, atenderam com sensibilidade ímpar ao nosso pedido para a composição da banca de defesa dessa dissertação.

Às professoras Rose e Fátima<sup>1</sup> pela disponibilidade, compromisso e abertura com que participaram da pesquisa, bem como às crianças da turma do Infantil V, seus pais, e demais profissionais da instituição pelo acolhimento e apoio incondicional.

A todos com quem tive a oportunidade de interagir no meu percurso histórico, que contribuíram para minha construção como ser humano, social, cultural, emocional, coletivo e individual.

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios no intuito de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

“Um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano. Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana” (BOFF, 2014, p. 38).



## RESUMO

Esta dissertação objetivou compreender como as professoras de uma turma de Infantil V da rede municipal de Fortaleza estão significando o cuidado em suas práticas pedagógicas com as crianças. As discussões teóricas sobre o tema envolveram um diálogo entre a pedagogia e a filosofia da educação a partir das contribuições de Saviani (2011, 2012), Kuhlmann Jr. (2015), Arroyo (2008, 2012, 2014), Kramer (2007, 2011), Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), Rancière (2015), Larrosa (2013, 2015), Kohan (2007, 2008, 2011) e Boff (2005, 2014). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica, cujos métodos de criação de dados foram a observação participante e entrevistas narrativas. O estudo foi realizado num Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de Fortaleza. Participaram da pesquisa duas professoras de uma turma de Infantil V. As análises revelaram que: nas interações ocorridas nas práticas pedagógicas, professoras e crianças cuidam-se mutuamente; a significação do cuidado pelas crianças pode ser percebida na minúcia de suas ações cotidianas, como no envolvimento afetivo, no brincar juntos, na fala e escuta do outro, no compartilhar da vida no dia a dia; a significação do cuidado pelo adulto recebe influência da forma como foi cuidado, de sua subjetivação e de suas escolhas do modo de ser; o cuidado humaniza as práticas docentes, inspirando emancipação; as professoras relacionam o cuidado às interações, à convivência, à forma de tratar o outro, às aprendizagens; a política de resultados que tem visado a “melhoria dos índices educacionais” pode representar um perigo à Educação Infantil, por minimizar o compartilhar das experiências específicas da infância ao treino para conseguir atingir resultados esperados. O estudo destacou a necessidade de refletir sobre o sentido da educação e propõe a valorização do modo-de-ser cuidado como decisão ética e enquanto opção de reflexão sobre a forma de viver e interagir.

**Palavras-chave:** Cuidado. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Professoras.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to understand how municipal network teachers of a group of five years old children in Fortaleza are understanding and employing care in their pedagogical practices with children. The theoretical discussions on the theme involved a dialogue between Pedagogy and the Philosophy of education based on the contributions of Saviani (2011, 2012), Kuhlmann Jr. (2015), Arroyo (2008, 2012, 2014), Kramer (2007, 2011), Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), Rancière (2015), Larrosa (2013, 2015), Kohan (2007, 2008, 2011) e Boff (2005, 2014). This work is a qualitative research of phenomenological inspiration, which the data creation methods were participant observation and narrative interviews. The study was carried out in a Center of Early Childhood Education (CEI) of the municipal network in Fortaleza. Two female teachers that work with five years old children were part of this research. The analyzes reveal that: in the interactions that occur in pedagogical practices, teachers and children take care of each other; the meaning of care for children can be perceived in the details of their daily actions as, in the affective involvement, in playing together, in speaking and listening to the other, in the sharing life on a daily basis; the meaning of care by the adult receives influence from the way he was cared for, from his subjectivities and from his choices of the traits and personality; care humanizes the teaching practices and inspires emancipation; teachers relate care to interactions, to coexistence, to the way of treating the other, to learning; the results policy that has been aiming the “improving of educational levels” may represent a danger to Early Childhood Education because it has been minimizing the sharing of specific childhood experiences to increase the training in order to achieve expected results. This study highlighted the need of thinking about on the meaning of education and proposes the valuing of “the way of being cared” as an ethical decision, as an option for reflection on the way of living and interacting.

**Keywords:** Care. Child education. Pedagogical practices. Teachers.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Entrada do CEI Ciranda.....	100
Fotografia 2 – Refeitório do CEI Ciranda.....	101
Fotografia 3 – Parque do CEI Ciranda.....	101
Fotografia 4 – Compilação de registros da organização da sala de atividades do Infantil V.....	103
Fotografia 5 – As bonecas de Nayara.....	111
Fotografia 6 – Os casais de Isaura.....	112
Fotografia 7 – Os desenhos das histórias.....	115
Fotografia 8 – Algumas atividades realizadas no “tempo de construção do conhecimento de si e do mundo”.....	118
Fotografia 9 – Vivências no “tempo de parque”.....	118
Fotografia 10 – Jogos com nome próprio.....	122
Fotografia 11 – Fotos do “Projeto de Artes” sobre Tarsila do Amaral.....	123
Fotografia 12 – As crianças e os gibis.....	124
Fotografia 13 – As crianças e o cuidado.....	125
Fotografia 14 – A partilha do cuidado.....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos e pôsteres referentes às reuniões anuais da ANPEd, publicados no GT07 no período de 2010 a 2016.....	30
Tabela 2 – Quantitativo de pesquisas disponíveis na BDTD sobre cuidado e Educação Infantil do período de 2010 a 2016.....	32
Tabela 3 – Quantitativo de Creches da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza nos anos de 2008 e 2017.....	67
Tabela 4 – Quantitativo e formação dos profissionais lotados no CEI Ciranda.....	102

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Coordenadoria de Ação Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CIES	Centros Integrados de Educação e Saúde
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CSU	Centros Sociais Urbanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE	Distrito Educacional
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Estado do Ceará
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de trabalho
IPM	Instituto de Previdência do Município
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIDELEC	Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	Ministério Público
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
NUPEP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular
ONG	Organização Não Governamental
OPEFOR	Operação Fortaleza
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRA	Professor Regente A
PRB	Professor Regente B
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAG	Secretaria de Ação Governamental
SAS	Secretaria de Ação Social
SEDAS	Secretaria de Educação e Assistência Social
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SER	Secretaria Executiva Regional
SERCEFOR	Secretaria Regional do Centro
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SMDT	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

STAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UAC	Unidades de Assistência Comunitária
UAS	Unidades de Assistência Social
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UMEIs	Unidades Municipais de Educação Infantil
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPAM	Unidades de Profissionalização e Atendimento ao Menor
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Dos motivos que me movem.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Das palavras ditas.....</b>	<b>28</b>
<b>1.3</b>	<b>O que se deseja investigar.....</b>	<b>44</b>
<b>1.3.1</b>	<b><i>Objetivo geral.....</i></b>	<b>44</b>
<b>1.3.2</b>	<b><i>Objetivos específicos.....</i></b>	<b>44</b>
<b>1.4</b>	<b>O caminho de uma experiência.....</b>	<b>45</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL....</b>	<b>46</b>
<b>2.1</b>	<b>No Brasil.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2</b>	<b>No município de Fortaleza.....</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>AS ESCOLHAS TEÓRICAS.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1</b>	<b>Um diálogo entre a Pedagogia e a Filosofia da Educação.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2</b>	<b>O cuidado em questão.....</b>	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>90</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>91</b>
<b>4.2</b>	<b>Cenário da pesquisa.....</b>	<b>98</b>
<b>4.3</b>	<b>Atores da pesquisa.....</b>	<b>104</b>
<b>4.3.1</b>	<b><i>Professora Fátima.....</i></b>	<b>104</b>
<b>4.3.2</b>	<b><i>Professora Rose.....</i></b>	<b>105</b>
<b>5</b>	<b>UM CONTO DE FALAS.....</b>	<b>110</b>
<b>5.1</b>	<b>Das narrativas sobre a observação participante.....</b>	<b>110</b>
<b>5.2</b>	<b>Das narrativas de Fátima.....</b>	<b>126</b>
<b>5.3</b>	<b>Das narrativas de Rose.....</b>	<b>134</b>
<b>6</b>	<b>ENTRE PERSPECTIVAS, SIGNIFICADOS E INACABAMENTOS.....</b>	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE A – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....</b>	<b>162</b>
	<b>ANEXO A – INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO DA ESCRITA DO NOME PRÓPRIO PELAS CRIANÇAS DO INFANTIL V.....</b>	<b>167</b>



## 1 INTRODUÇÃO

“Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.” (LARROSA; KOHAN, 2015, p. 5).

O cuidado na Educação Infantil: perspectivas e significados. A que se propõe essa pesquisa? Por que investigar esse tema? De quais perspectivas se fala? Quais seriam os significados atribuídos? Inicialmente, gostaria de dizer que esse tema tem me atravessado como uma necessidade de olhar de uma forma outra para a Educação Infantil no município de Fortaleza. Essa necessidade se dá pelas construções pessoais e profissionais que tenho vivenciado no decorrer de minha trajetória. Compreender o cuidado, perceber como ele é compreendido.

Como investigação científica, esse trabalho tem como colaboradores duas professoras e as crianças de uma turma de Infantil V<sup>2</sup>, traz suas perspectivas, traz também as perspectivas dos outros estudiosos e pesquisadores que nos ajudam a pensar sobre o tema. Apresenta alguns significados, ora comuns, ora novidadeiros, que nos fazem pensar, talvez, em atribuir novos sentidos sobre o cuidado de si, sobre o cuidado com o outro.

### 1.1 Dos motivos que me movem...

Início a escrita desta dissertação retomando memórias de minhas construções e “certezas”, de como elas foram se estruturando e depois se modificando até tornarem-se desconstruções e incertezas que hora me trazem dois sentimentos que são opostos, mas que se tornam complementares: a liberdade de não saber, assim como o “medo” do novo, do desconhecido que me move pela possibilidade de perceber que já não sou a mesma. Assim, me encontro com as afirmações de Larrosa (2013) sobre as escritas de Rousseau em “Confissões”: “[...] ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer.” (LARROSA, 2013, p. 40).

---

<sup>2</sup> Visto que em cada realidade existem termos diferentes para nomear as turmas de Educação Infantil, no município de Fortaleza, o Infantil V refere-se à turma de crianças de cinco anos de idade.

No trajeto desse percurso, tenho sido atravessada pela curiosidade em relação ao “cuidado”, de modo especial na interação entre professor e crianças. Percebo que essa curiosidade profissional ancora-se nas minhas experiências pessoais desde a infância, na qual o cuidado, ou sua ausência, propiciaram experiências de significação de mim mesma e dos outros, influenciando minhas leituras e escrituras do/no mundo.

A exemplo, lembro-me de quando eu, aos cinco anos de idade, e meu irmão, aos quatro, fomos estudar na mesma turma, na casa de uma professora. Diante de nosso pai, ela me fazia “elogios” pelo fato de eu conseguir realizar o que ela propunha, enquanto que reclamava de forma pejorativa de meu irmão, por seu “pouco rendimento”. Esse fato influenciou nossas histórias de vida. Não determinou nossas vidas, mas nos trouxe consequências danosas que permearam diversos períodos de nossas histórias. Não teve por princípio o cuidado, nem a igualdade, nem o respeito. Seu princípio parece ter sido a forma como ela entendia que deveria ser sua ação.

Podemos inferir que a falta de reflexão sobre o cuidado, que teve essa minha antiga professora, ainda permeia algumas práticas mais recentes, o que configura a necessidade de uma discussão da temática em questão. Sobre esse aspecto, Morais (2015, p. 29) afirma que:

São perceptíveis e preocupantes os discursos imbuídos de preconceitos que atravessam os ambientes educacionais. Eles trazem mais ou menos a mesma linha de pensamento, a mesma percepção, seja de forma explícita ou mascarada. Através dos modelos de condutas exigidos, da repressão de comportamentos indesejáveis, de como as crianças devem se portar e o que devem fazer a cada experiência vivenciada. Essa educação é massificada, reafirmando estereótipos e deslegitimando a fala da criança e ainda encontra-se enraizada na sociedade brasileira, em suas esferas políticas, sociais, culturais e econômicas.

Outras vivências, condições e escolhas foram ajudando a compor minha trajetória, tendo sido a docência na Educação Infantil minha primeira experiência profissional, enquanto ainda cursava o antigo 2º grau, com habilitação profissional de “Formação para o Magistério e 1º Grau”, na década de 90.

Lembro-me da primeira turma (crianças de cinco anos) e do desafio que junto com ela se apresentava: “— E agora, como ensinar essas crianças?” — Sim, ensinar — porque, naquela época, pautadas pelos limites e possibilidades de nosso contexto e de nossas experiências, acreditávamos que era o professor o detentor do conhecimento que deveria ser transmitido à criança. Sua função era ensinar conteúdos de forma gradual e progressiva, do simples para o complexo, das vogais às palavras. O que eu ainda não compreendia é que essa

perspectiva adultocêntrica e de controle, a qual não se percebia como imprópria, era uma abordagem tradicional sobre a qual Mizukami (1986, p. 11) afirma que:

[...] é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos [*sic*], daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias [*sic*] selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de Educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

Embora a autora tenha utilizado o termo “atualmente” para referir-se às diferentes formas de persistência da abordagem tradicional na década de 1980, essa perspectiva estendeu-se por toda década de 1990 e ainda é, lamentavelmente, possível verificar sua continuidade em muitos contextos.

Após alguns anos atuando na perspectiva tradicional, mesmo sem assim me perceber, tive a oportunidade de conhecer novas possibilidades a partir dos estudos diversos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus de Mossoró. Na época, não tinha a compreensão do quanto “[...] as concepções que temos de mundo e de infância determinam as práticas educativas destinadas às crianças.” (SCHRAMM, 2009, p. 12). Hoje, fica muito claro que nos relacionamos com a criança e com a infância que temos significadas e compreendidas.

Com a pedagogia, então pude apreender que durante o século XX, muitos foram os avanços no campo dos conhecimentos sobre a criança, nas mais diversas áreas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007a, p. VIII):

A herança pedagógica da segunda metade do século XIX e do século XX tem fontes plurais, entre outros: os contributos da história da pedagogia (os pedagogos, os modelos pedagógicos), da psicologia do desenvolvimento e da educação, do desenvolvimento das ciências sociais (antropologia, sociologia da infância) e do movimento dos direitos humanos, especificamente dos direitos das crianças.

Dentre a grande produção de conhecimentos por estudiosos das diversas áreas explicitadas por Oliveira-Formosinho, faz-se importante destacar as influências das teorias do desenvolvimento humano e suas implicações educacionais, especialmente, na maneira de conceber a criança e na forma de organizar as ações pedagógicas.

É possível afirmar que existem três diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano que marcam a forma de pensar a criança e a educação:

- a) o **inatismo**: “inspirado nas premissas da filosofia racionalista e idealista” (REGO, 2003, p. 86), que valoriza os fatores genéticos e biológicos;

b) o **ambientalismo**: “inspirado na filosofia empirista e positivista” (REGO, 2003, p. 88), que atribui ao ambiente a constituição das características humanas; e

c) o **interacionismo**: “inspirado nos princípios do materialismo dialético” (REGO, 2003, p. 93), que valoriza as interações do homem com o meio.

No interacionismo, é ainda possível distinguir duas correntes teóricas: a construtivista, cujo principal representante é Jean Piaget, e a sócio-histórica, ou sociointeracionista, cujos representantes principais são Lev Vygotsky e Henry Wallon (BRASIL, 2005a, p. 24).

Historicamente, percebemos a grande influência dessas três abordagens nas ações concretas dos professores no cotidiano, embora, atualmente, a maioria das instituições educacionais afirme, veementemente, trabalhar de acordo com os princípios do sociointeracionismo.

Nesse contexto, faz sentido considerar que, de acordo com as pesquisas de Saviani (2011) sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, a influência da pedagogia tradicional se inicia em 1549 e perdura até 1947, com o predomínio da influência da pedagogia nova (SAVIANI, 2011, p. 14). Assim, é possível refletir que as ideias que persistiram por 400 anos de história em nosso país, ainda hoje, 70 anos depois, exercem sua lamentável força, a ponto de influenciar uma contradição entre o que conhecemos teoricamente e a dificuldade de corresponder com nossas práticas pedagógicas a esses conhecimentos.

Ainda durante o curso de pedagogia, pude atuar como professora de Educação Infantil no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte, em uma escola particular. Aqui, preciso explicitar questões que me inquietam, pois estiveram presentes nas minhas vivências de 20 anos atrás, mas, infelizmente, podem ainda hoje ser percebidas em algumas instituições.

Lembro-me de que havia uma preocupação extrema com a “aprendizagem” das crianças, pois havia um grande receio de que, se não fosse o “melhor ensino” na visão dos pais, estes trocassem seus filhos de escola. A lógica do melhor ensino aproximava-se de um conceito de “qualidade total” amplamente divulgado pelos discursos neoliberais.

A questão era que isso gerava uma “corrida desenfreada” na qual, especificamente, a linguagem verbal era prioridade absoluta, buscando-se um “resultado”, forçando-se a antecipação da alfabetização das crianças em detrimento dos momentos da rotina tidos como menos importantes, quais seriam: os momentos do parque e, mesmo, a

redução do tempo de alimentação. Assim, o professor que planejava momentos de brincadeira com as crianças era visto como aquele que “não aproveitava” o tempo das crianças.

Posso dizer, no entanto, que esse lamentável equívoco não era uma visão apenas da escola particular, pois as escolas públicas também aspiravam uma educação de qualidade, no entanto, não se discutia sobre o que esta significava no contexto da Educação Infantil, e mais se pautava numa lógica de qualidade sobre a qual reflete Kuhlmann Jr. (2015, p. 190):

E a qualidade total também invadiu a educação. [...] A educação passa a ser definida como um serviço a ser oferecido ao mercado, e os pais e alunos, clientes ou consumidores, são responsabilizados pela escolha da instituição. A professora Maria Malta Campos utilizou um exemplo bem ilustrativo desse problema em uma palestra: sugere-se que a escolha da educação dos filhos seria como a compra de pasta de dentes no supermercado; se não gostamos da marca, compramos outra, e pronto! Mas educação não é pasta de dentes: aquilo que as crianças sofrem em uma instituição não é algo que se resolva pelo simples fato de buscar outro local; e mudar de escola não é uma coisa tão simples como mudar de marca.

Quero deixar bem claro que questionar a lógica da produtividade e o exagero e supervalorização do trabalho com a linguagem verbal não significa a desconsideração do direito e do prazer que sua ampliação possibilita às crianças. Ratifico essa posição, pois, das discussões que tenho presenciado sobre a temática, há, constantemente, uma interpretação no sentido de que as posições possíveis são reduzidas aos extremos.

Frequentemente, discute-se como se as únicas possibilidades em relação ao trabalho com a linguagem verbal fossem: ou se desrespeitar o direito à sua ampliação, ou levá-la ao extremo em detrimento das outras tantas linguagens e das formas de aprender da criança que se dão nas interações e nas brincadeiras.

Faria e Mello (2012, p. 2) destacam que:

São muitas as questões que se têm discutido nessa perspectiva de ajudar o crescimento de crianças pequenas numa dimensão coletiva, e a aproximação com as linguagens, por seu papel central na dinâmica do processo de humanização, deve merecer um lugar de destaque. A relação da criança com a cultura — muito antes da fala — dá-se por meio de leituras diferentes, e sua expressão pelas crianças igualmente envolve diferentes linguagens. No entanto, em uma cultura marcada pela centralidade da escrita, tende-se a não ter olhos para perceber.

Compreendemos que o direito de aprender perpassa o direito de ser criança e não deve, de forma alguma, ser utilizado como argumento para subjugar-lo. Assim, defendemos a importância de todas as linguagens como forma de expressão da criança, bem como meio de aquisição e transformação do repertório cultural. Consideramos, ainda, que nenhum tipo de linguagem deve ser trabalhado em detrimento de outros, como temos observado cada vez com

mais ênfase, numa lógica compensatória (KRAMER, 2011) que se diz preocupada com o futuro e desconsidera as características e formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Outros campos em que atuei no meu percurso profissional foram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental I e II. Na EJA, trabalhei mais especificamente no programa Alfabetização Solidária, do governo federal em parceria com as universidades estaduais.

No caso do município de Itaiçaba, onde atuei, participamos da formação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), cujo diretor, o professor João Francisco de Sousa, muito nos incentivou no estudo e reflexão das leituras de Paulo Freire, especialmente, nas discussões sobre a humanização, sobre um sentido maior na educação em prol da emancipação e da prática da liberdade. Uma “leitura” do mundo que descortinava a situação dos oprimidos e dos opressores. Uma leitura de um compromisso, de uma escolha ética e política. Uma leitura que abrangia não só a EJA, mas a educação como um todo, pois, como afirma Freire (2013, p. 100),

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação [...].

Incentivados pela ideia de Freire (2013, p. 12) de que “é preciso aprender a ser coerente” e que “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”, nosso grupo buscava construir um caminho diferente. Como conseguir? Não havia, como não poderia haver, receitas, mas houve, como sempre poderá haver, vontade, princípios e buscas. Nosso desafio na EJA era voltado à descoberta de como a educação poderia ajudar as pessoas com as quais trabalhávamos a melhorar de vida. Como cuidar para que cada um se sentisse bem acolhido e desejasse voltar no dia seguinte.

Na mesma época, atuei em outro expediente no Ensino Fundamental. Também lá continuavam a emergir questões relacionadas à educação como um todo, especialmente, em relação à importância das interações, do bem-estar e da autonomia de crianças e professores. Porque, muitas vezes, nós professores também nos deparávamos com o que Oliveira-Formosinho (2007b, p. 13) chama de “regulação burocrática da escola”, em que o modelo de

gestão priorizava o cumprimento de regras por eles estabelecidas, em vez de reflexão crítica ou da criatividade do professor.

Ficava tão incomodada com as diferentes formas de autoritarismo que ocorriam no âmbito das instituições, como extremamente encantada e movida pelo trabalho dos colegas que conseguiam subverter ou transgredir essa ordem, tornando suas práticas mais interessantes e participativas. Pude testemunhar a organização de crianças e adolescentes nos grêmios estudantis reivindicando e conquistando melhorias para os estudantes, enfatizando o poder da união, da participação, da autonomia e da coletividade.

Com meu casamento, veio a mudança de cidade — de Itaiçaba para Fortaleza — e a oportunidade de voltar a atuar na Educação Infantil no município vizinho — Eusébio —, dessa vez como tutora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em 2006. Ao participar do programa, passamos por um curso de formação oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de um material estruturado, a Coleção PROINFANTIL. E, outra vez, assim como na pedagogia, um programa de estudo que se iniciava pelas leis e as conquistas de direitos das crianças, passava pelas teorias do desenvolvimento humano, por propostas pedagógicas e discutia as especificidades da infância, as múltiplas linguagens da criança, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e a importância de uma gestão democrática e da participação das famílias. Uma experiência muito interessante em vários aspectos que propiciou a aproximação, a criação de vínculos e a partilha de experiências com professores que já atuavam na rede municipal do Eusébio e que buscavam uma formação, mesmo que, inicialmente, em nível médio. No entanto — e até incoerentemente, a meu ver — fui convidada a afastar-me do programa; o motivo: minha tão sonhada gravidez.

Ainda no final do mesmo ano, sem concluir a capacitação do PROINFANTIL, assumi a possibilidade oferecida por um novo concurso municipal, desta vez na cidade de Fortaleza, atuando, de 2007 a 2014, como coordenadora de creche municipal. Nesse período, as creches conveniadas, que até então eram administradas por associações de bairros com a colaboração do estado, passaram a ser de responsabilidade do município. Então, a coordenadora era uma funcionária municipal, as professoras eram temporárias — substitutas, como eram chamadas — e todos os demais componentes da equipe eram os mesmos funcionários das associações, que acabaram sendo contratados por empresas prestadoras de serviços terceirizados para não perderem seus empregos, inclusive as auxiliares educacionais, que assumiam as turmas de crianças juntamente com a professora.

Em meio a questões pedagógicas e educacionais, conflitos relacionados também a questões políticas e de desvalorização do magistério na Educação Infantil, às professoras substitutas<sup>3</sup> eram negados os direitos conquistados pela categoria do magistério, por exemplo, o direito às férias e aos serviços de assistência à saúde prestados pelo Instituto de Previdência do Município (IPM). Tal fato gerava muito descontentamento, pois seu trabalho em nada diferia do trabalho das professoras efetivas. As professoras substitutas assumiam as turmas de Educação Infantil compartilhando o cuidar e o educar com as auxiliares educacionais, que, por sua vez, eram contratadas por empresas terceirizadas, tinham escolarização de nível médio e se viam ganhando bem menos do que suas colegas substitutas recebiam.

Diante desses e de tantos outros conflitos, seguíamos tentando nos ajudar para fazer o melhor pelas crianças. Tínhamos um grupo de estudos que surgiu a partir de dúvidas em relação às questões cotidianas como a participação da família, o sono, o choro, as questões de gênero, dentre outras, no entanto, sem deixar de perceber que:

A competência dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas brasileiras não é algo que se possa se efetivar a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitantemente a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2015, p. 185).

Outro grande problema enfrentado era a questão da rotatividade excessiva, pois, de dois em dois anos, quando se venciam os contratos das professoras substitutas, todas saíam da instituição e vinha um grupo totalmente novo que precisava atuar junto às crianças, muitas vezes sem conhecer as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil. Lembro como era dolorosa a despedida constante de profissionais tão dedicadas que tinham que sair da creche pelo fim de seu contrato. Mas, como permaneci na rede municipal de Fortaleza, pude me encontrar com muitas delas posteriormente — algumas ainda como professoras temporárias, outras como professoras efetivas, algumas como formadoras da Educação Infantil e outras ainda como coordenadoras de Centro de Educação Infantil (CEI). Enfim, mesmo com a diversidade de dificuldades, muitas continuam na luta e acreditam na Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Nesse período, no contexto da instituição que trabalhávamos, não havia nenhum homem atuando como professor na Educação Infantil.



Durante os anos em que fui coordenadora da creche, a função exigia o acompanhamento pedagógico e administrativo da instituição, de modo que a sobrecarga de atribuições muitas vezes não permitia que nossos estudos coletivos pudessem continuar. Assim, nos anos de 2009 e 2013, decidi atuar como formadora de professores da Educação Infantil, pela necessidade de ampliar as possibilidades de leitura e estudo em grupo. Foi um período de ampliação da visão da Educação Infantil no município de Fortaleza, tanto em relação ao tamanho da rede municipal, quanto das demandas de seu funcionamento.

No ano de 2009, a formação de professores visava o estudo da “Proposta pedagógica de Educação Infantil” do município, com o objetivo de “melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças de até seis anos de idade” [...]. (FORTALEZA, 2009, p. 5). No entanto, ao mesmo tempo os professores também solicitavam de nós melhores condições de trabalho, materiais necessários, como brinquedos de qualidade e livros de literatura infantil, e a resolução dos graves problemas de infraestrutura, que também eram muito recorrentes. De modo que, em algumas vezes, ficávamos a solicitar qualidade no trabalho do professor, sem, no entanto, poder, como parte do sistema, prover as necessárias condições para que essa qualidade se efetivasse.

Sobre essa questão, Kuhlmann Jr. (2015, p. 190) nos alerta que:

Apoiando-se em conquistas reais obtidas pelo avanço tecnológico, como a informática e a automação industrial, o insistente discurso do neoliberalismo pretende anestesiar a nossa percepção do real. Banaliza-se o significado da palavra qualidade e as coisas permanecem como estão, ou mesmo pioram.

Nos anos que se seguiram, aquele grupo de formadores foi desfeito e a formação voltou a ser realizada pelos técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME), sendo que alguns formadores do antigo grupo foram convidados a compor a nova equipe. Em 2013, houve uma mudança na gestão municipal e o novo grupo de formadores foi constituído por processo seletivo, numa parceria entre o município e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) — programa criado em 2007, que se constitui numa política de estado que tem o objetivo de combater o analfabetismo escolar. Sua organização incluía cinco eixos: Educação Infantil, Alfabetização, Gestão Municipal da Educação, Avaliação externa e Literatura infantil.

O eixo de Educação Infantil passou a ser responsável pela formação de professores em todo o estado do Ceará, colaborando com o município de Fortaleza também no processo de seleção dos novos formadores. A maioria dos aprovados nessa seleção já vinha

participando das formações municipais, dentre eles eu, atuando pela Célula de Educação Infantil do Distrito Educacional (DE) VI<sup>4</sup>.

Nesse período, a proposta de formação versava na reflexão sobre as práticas docentes desde o planejamento à organização dos “tempos que não podem faltar na Educação Infantil”<sup>5</sup>, aos registros de documentação pedagógica do professor e à interação com a linguagem verbal. Passaram a ser compartilhadas experiências de instituições da própria rede em relação aos temas discutidos, que se davam pela apresentação de *slides* ou vídeos dos projetos desenvolvidos, valorizando o trabalho docente.

A partir da formação do PAIC, o grupo do Eixo de Educação Infantil do município, de aproximadamente 30 pessoas, reunia-se, estudava e construía coletivamente uma pauta de formação, com indicação do trabalho a ser realizado, mas começou a haver uma tensão um tanto velada, pois, enquanto um segmento pensava em trabalhar temas mais relacionados à psicogênese da língua escrita, outro se preocupava em ampliar a compreensão do faz de conta, da brincadeira e da expressão infantil por meio das várias linguagens, sem descartar dentre elas a linguagem verbal. Eram discussões “calorosas”, mas acreditava-se que com elas o grupo crescia.

No entanto, a equipe que havia sido contratada por um ano, com a possibilidade de ter seu contrato renovado por mais um ano, foi dispensada após oito meses sem justificativa alguma. Simplesmente dispensados... Cogitaram-se várias possibilidades diante da situação: seria um revide à reflexão que o grupo fazia sobre a imposição de alguns temas? A Educação Infantil passaria a focar seu trabalho apenas na linguagem verbal, fato frente ao qual o grupo seria visto como resistente? Não se sabe. Apenas fomos convidadas a desfazer o grupo, pois seria feita uma nova seleção para formadores e, dessa vez, dentre os critérios: não ser efetivo da rede municipal de Fortaleza. Coincidência ou não, esse critério nos impediria a todas do grupo anterior, efetivas da rede, de participar da próxima seleção.

Diante do novo contexto que se apresentava, fui convidada a continuar atuando no DE VI como técnica responsável pelo acompanhamento da formação dos professores e, para ampliar as possibilidades discursivas com o novo grupo de formadores, busquei a especialização em “Docência na Educação Infantil”, no curso oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o MEC. Os estudos desse curso conduziram-me à

<sup>4</sup> Em Fortaleza, há uma divisão política do município em sete Secretarias Executivas Regionais (SER): SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI e Secretaria Regional do Centro (SERCEFOP). Em cada secretaria, há um Distrito Educacional (DE) com sua Célula de Educação Infantil.

<sup>5</sup> Os “tempos que não podem faltar” é uma proposta de organização de planejamento elaborada pelo PAIC, Eixo Educação Infantil, cuja finalidade seria garantir o planejamento diário dos tempos de chegada, roda de conversa, roda de história, parque, construção e conhecimento de si e do mundo, alimentação, higiene e saída.

ampliação e ao aprofundamento de questões teóricas referentes às infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil, às Diretrizes nacionais e aos contextos municipais, às teorias psicogenéticas, à importância da brincadeira, da Arte, das diferentes linguagens da criança, bem como trabalhamos com metodologia de pesquisa com crianças.

Ao mesmo tempo em que cursava a especialização, fazia o acompanhamento de algumas turmas de Educação Infantil em creches e pré-escolas da rede municipal e, cada vez mais, preocupava-me perceber a distância entre os estudos aos quais tinha acesso e algumas das práticas que eu tinha a oportunidade de acompanhar. Custava-me ver que, muitas vezes, planejamentos e discursos eram bem coerentes com as leis e teorias estudadas, mas, na prática, pude acompanhar, muitas vezes na mesma instituição, desde a mais dedicada atenção, mediação e cuidado com e entre as crianças às mais equivocadas condutas, por exemplo, o autoritarismo e o controle dos corpos infantis.

Ou seja, ainda há no meio educacional muitos profissionais, em diferentes cargos, que não conseguem respeitar os direitos das crianças e buscam controlá-las nos mais diversos aspectos, seja na privação dos movimentos e na não escuta de suas falas, seja na desconsideração de seus desejos e necessidades, além de outras violências verbais e simbólicas. Muitos deixam de ver a criança para ver apenas os aspectos cognitivos que dela serão cobrados no Ensino Fundamental, pensando nos resultados das avaliações externas. Tais práticas, portanto, não corroboram com os princípios anunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nem com o cuidado com a educação das crianças. Na verdade, elas desrespeitam as crianças nos mais diversos sentidos, apresentando-se de forma contraditória às garantias legais e aos avanços teóricos.

As questões anteriormente descritas na perspectiva da reflexão entre teoria e prática levaram-me a pensar sobre a interação entre professor e crianças, que resultaram na monografia “As interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza: um estudo de caso.” Com esse trabalho, pude perceber que as professoras compreendem que as crianças aprendem e se desenvolvem em diversos aspectos nas interações com elas e com as outras crianças, mas ainda se faz necessária uma maior reflexão sobre as práticas cotidianas do dia a dia, pois há um avanço nos discursos sobre as crianças e seus direitos que, infelizmente, ainda não é acompanhado nas ações cotidianas.

A provocação desses estudos e minha aproximação com a academia conduziram-me à seleção para o mestrado, pois se ampliava, cada vez mais, o gosto pelo desafio de continuar buscando outros olhares que me ajudassem a refletir sobre as problemáticas do

contexto no qual estou inserida. Antes, porém, enfrentei um sério problema de saúde que me afastou temporariamente de todas as atividades. Este também foi mais um motivo que me levou a refletir sobre uma dimensão mais ampla de cuidado com as pessoas, bem como sobre a necessidade de rever o sentido que temos atribuído à educação, especialmente, à Educação Infantil, na qual tenho observado que, em nome de um discurso por igualdade e oportunidades sociais, tem se colocado cada vez mais de lado as necessidades, os interesses e o bem-estar das crianças.

Em 2015, ingressei no mestrado com uma proposta de pesquisa que pretendia ouvir os professores especialistas em Educação Infantil sobre a relação entre interação e desenvolvimento infantil. No entanto, com as novas leituras e novas reflexões, passamos a delimitar os “princípios éticos, políticos e estéticos na Educação Infantil: entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e as práticas cotidianas”, pensando em uma abordagem que se desse entre a pedagogia, área na qual atuo há 20 anos, e a filosofia, que me passou e atravessou como uma nova experiência.

Seria uma ousadia? Pensei várias vezes que sim, mas não conseguiria mais abrir mão dessa possibilidade, especialmente, depois da recente leitura de “O mestre ignorante”, de Rancière (2015), que nos mobiliza ao empoderamento, à percepção da força de nossa potência e de nossa vontade: “O homem é uma vontade servida por uma inteligência. [...] Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 83). Destaca o autor, inspirado em Jacotot. Soou como um convite ao desafio.

Nesse caminhar, foi de caráter ímpar, em meio a todas as ricas discussões das disciplinas cursadas, o convite de minha orientadora Ana Frota para formarmos um grupo de estudos em Filosofia da Infância. Com um encantamento alimentado pela poesia, especialmente a de Manoel de Barros, lendo a filosofia da infância e fazendo novas conexões com a sociologia<sup>6</sup> e com a antropologia da infância<sup>7</sup>, Ana nos convidou a um “novo olhar” para a criança. Algo que nos tocou, que mexeu com nossas “certezas pedagógicas”, que “desarrumou”, que abriu “espaços vazios”.

---

<sup>6</sup> Em relação ao olhar sociológico, ver Faria e Finco (2011) e Sarmento (2007).

<sup>7</sup> Em relação à visão antropológica, ver Cohn (2005).

As leituras, que de início eu mal compreendia, foram se tornando cada vez mais necessárias. Com cada uma de nós<sup>8</sup>, integrantes do grupo de estudos, trazendo consigo experiências e conhecimentos ímpares, contribuindo com o que tínhamos de diferente e de semelhante. Fomos ampliando nossas possibilidades; fazendo trocas e interações profissionais; compartilhando ideias, leituras, compreensões, poesias, força, dúvidas, conhecimentos e vida. Os textos eram sugeridos ora por Ana, ora por Paula<sup>9</sup> e, de acordo com a curiosidade do grupo, permitimo-nos experimentar a liberdade e os receios provocados por esse novo percurso.

Desse modo, em meio às minhas leituras em busca de verdades e respostas, deparei-me, a partir desse grupo de estudos, num encontro inicial com a filosofia da educação e com o “inusitado” convite de Larrosa (2015, p. 16) a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, propondo, assim, outra possibilidade que denomina “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)” (LARROSA, 2015, p. 16). Para mim, um grande desafio, visto que se trata de um caminho novo, totalmente desconhecido, mas instigante, apaixonante.

Considerando que Larrosa (2015, p. 10) afirma que “[...] a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar”, posso afirmar que, ao mesmo tempo em que tive receio de permitir-me vivenciar essa experiência, também descobri com Larrosa e Kohan (2015, p. 5) que é “A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura [...]. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação.” Aventurei-me, desse modo, a trocar a busca da verdade e da explicação pela liberdade de vivenciar essa pesquisa como uma experiência, visto que já me toca e me atravessa.

Então, com o apoio cuidadoso e transgressor da criança de minha orientadora e dada a ousadia do projeto, pensamos na formação de uma banca que pudesse contribuir nos dois campos em que situamos a pesquisa. Convidamos, assim, a professora Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Cruz — do eixo de Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da

---

<sup>8</sup> Ao propor o grupo de estudos de Filosofia da Infância, a professora Ana Frota nos convidou (suas orientandas de mestrado) e solicitou que estendêssemos o convite a quem tivesse interesse pelo tema, assim, também vieram participar conosco alunas da graduação em Psicologia, da Especialização em Docência na Educação Infantil e de outras linhas do mestrado e, também, uma psicóloga da rede particular de ensino. Posteriormente, com a ida da professora Ana para o pós-doutorado em Natal, Rio Grande do Norte, o grupo passou a ser orientado pela professora Amália Simonetti.

<sup>9</sup> Atravessada pelos estudos filosóficos, Ana Paula Saraiva Morais muito contribuiu com inspiração e sugestões de leituras diversas para estruturação deste trabalho.

UFC — e o professor Dr. Walter Kohan, coordenador do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Dadas as considerações ao trabalho, percebemos como muito importante a visão da professora Rosimeire que, dentre outros aspectos da leitura atenta, destacou que via muito no texto a Meirilene técnica e formadora que trabalhava um tema em formação e ia à escola ver se ele se cumpria, sugerindo-me, então, sair mais desse papel e assumir o lugar de pesquisadora. Dentre as diversas outras sugestões, também percebeu que abordar os princípios éticos, políticos e estéticos da forma como pensada seria muito difícil diante do tempo disponível.

Foram-nos também muito válidas as considerações do professor Walter Kohan, especialmente ao questionar o viés que partia da observância das normas e diretrizes para perceber sua efetivação na prática, e, assim, o professor nos possibilitou um novo olhar em tentar observar e descrever, olhar os detalhes e os gestos, e “habitar infantilmente o espaço da pesquisa”.

Então, depois dessa caminhada, conduzida e movida por tantos motivos, por tantos processos às vezes leves e alegres e às vezes até dolorosos. Depois de tantos questionamentos, leituras e contribuições, chegamos a pensar o cuidado em sua dimensão ética, como um elemento que poderia nos fazer refletir mais sobre as crianças reais e pessoas reais e suas infâncias em nosso contexto.

O cuidado permeia a Educação Infantil, mas em que perspectivas ele é visto? Como é pensado? Como é significado nos diferentes contextos? O que se tem dito sobre ele? Pensemos com a contribuição das pesquisas recentes sobre o tema.

## 1.2 Das palavras ditas...

“É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista, por exemplo: [...] cultura, infância, responsabilidade, arte, saída, deus, nada, remorso, alma, compromisso, eternidade, eu. E cada um dispõe, também, de uma série de tramas, nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 2013, p. 22).

Nossa sociedade enfrenta vários problemas de ordem econômica e social. Estamos em meio a uma conjuntura de crise do capitalismo que se manifesta de diferentes formas e

influencia os mais diversos setores da comunidade. Nesse contexto, olhamos para as crianças, suas infâncias: que Educação Infantil tem sido vivenciada? Que sentidos temos construído para o cuidado e a educação das crianças? Em meio à construção desse olhar, deparamo-nos com a denúncia de Kramer (2011, p. 103):

Se, agora, dirigirmos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos? Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano no trabalho, na política, nas relações familiares, vemos a falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência, falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. Pois apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida — sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual — na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença.

Diante dessa realidade, tenta a Educação Infantil encontrar ou construir sua identidade, oscilando entre concepções distintas e, muitas vezes, contrárias: ora acentuando-se em concepções tradicionais, ora avançando nas questões teóricas, no entanto, às vezes, sem condizer com as práticas que afirmam em suas propostas pedagógicas. Constitui-se ora como espaços de guarda e acolhimento, ora como espaço de preparação ou antecipação dos processos escolares, outras vezes como espaço privilegiado de construção de sentidos do humano, atuando de forma emancipadora.

As formas de compreender o cuidado e a educação das crianças não se dão distantes de um contexto histórico, econômico e social. Mediante essa realidade, propomo-nos o desafio de pensar sobre o cuidado na Educação Infantil, olhando para algumas perspectivas e significados construídos e em constante reconstrução. Assim, buscamos as palavras já ditas, observando o que se tem discutido em nosso contexto recente (2010 a 2016) sobre o tema, fazendo, para tanto, uma busca na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujos descritores “cuidado” e “educação infantil” pudessem nos oferecer alguns textos os quais entrelaçaremos, na busca de ser “mais ou menos coerentes”, em nossa própria “narrativa”.

O primeiro levantamento buscou localizar estudos apresentados na “[...] mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 96), a partir da página da Associação na internet. Como nossa área de interesse é a Educação Infantil, optamos pelo grupo de trabalho (GT) 07: “Educação de crianças de 0 a 6 anos”. Elaboramos um levantamento de todos os trabalhos e pôsteres do grupo no período,

observando nos títulos a presença das palavras-chave cuidado e educação infantil, chegando ao resultado expresso na tabela abaixo.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos e pôsteres referentes às reuniões anuais da ANPEd, publicados no GT07 no período de 2010 a 2016

<b>ANPEd - GT 07</b>		
<b>Período</b>	<b>Pesquisas em Educação Infantil</b>	<b>Pesquisas contendo as palavras-chave</b>
2010	17	1
2011	19	-
2012	23	-
2013	15	-
2014 <sup>(1)</sup>	-	-
2015	35	1
2016 <sup>(1)</sup>	-	-
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>2</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir de informações obtidas no *site* da ANPEd.

Nota: Sinal convencional utilizado:  
- Dado numérico igual a zero.

(1) Nos anos de 2014 e 2016 não houve reunião anual da ANPEd.

Com esse levantamento, percebeu-se que as pesquisas publicadas no *site* da ANPEd, a partir de suas reuniões anuais no período estudado, tratam de temas diversos e importantes para a área, abordando questões como práticas pedagógicas, docência e formação docente, relações adultos-crianças e crianças-crianças, a história da Educação Infantil, sua regulamentação e aportes teóricos, a infância, os bebês, os espaços, as creches, os direitos das crianças, os jogos, as linguagens, as questões de gênero e raça, as propostas curriculares, avaliação, dentre outros.

Esses estudos abordam diferentes metodologias e oportunizam a escuta dos diversos personagens (crianças, professores, coordenadores e gestores). Suas contribuições constituem narrativas que impulsionam perspectivas cada vez mais comprometidas com um atendimento que se pautar nas necessidades das crianças, no respeito aos seus direitos, na valorização de suas subjetividades e potência. Vimos, porém, que, no período em questão, apenas dois trabalhos trazem mais diretamente em seus títulos o cuidado na Educação Infantil, o que representa menos de 2% dos trabalhos publicados.



Em relação aos trabalhos citados, em 2010, temos uma publicação de Nascimento e Santos: “Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba”, na qual os autores discutem a prática educativa em creches, nos CEI, conveniados à Secretaria de Educação de Curitiba. Foram aplicados 383 questionários aos educadores. A análise dos dados revelou, de acordo com os autores, a necessidade de se investir na formação e em práticas educativas que reafirmem a indissociabilidade entre educação e cuidado.

Por sua vez, em 2015, Castelli e Delgado, com foco nas relações de cuidado, preocupação, carinho e resoluções de conflitos, realizam um estudo etnográfico com crianças, incluindo observação participante, registro (escrito, fotográfico e audiovisual) e conversas com crianças e adultos. Inspiradas em Gonzaga e Arruda (1998), as pesquisadoras pensam o cuidado na Educação Infantil como dotado de três significados conectados: o profissional, o materno-paterno e o amigo. Para as autoras, os dados mostram que as crianças são capazes de cuidar umas das outras e que os conflitos que surgem entre elas são parte das suas culturas de pares.

Esses primeiros estudos nos provocam a reflexão sobre a realidade de nosso contexto, uma vez que nele observamos algumas transformações, especialmente devido a demandas “exigidas” das turmas de Infantil V pela transição para o Ensino Fundamental. Diante do exposto, questionamo-nos: como está sendo significado o cuidado na Educação Infantil na atual realidade de Fortaleza?

Percebemos, ainda, a partir desse primeiro momento da pesquisa, que o quantitativo de trabalhos apresentados na ANPED talvez não correspondesse à quantidade de teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema. Assim, passamos a pesquisar também na BDTD, no mesmo período, e encontramos muitas outras pesquisas que tratam do tema em contextos diversos, e que, certamente, no decorrer deste trabalho, ajudaram-nos a compor um olhar mais crítico à construção do “saber experiência” em nossa própria realidade.

A partir do levantamento na BDTD, identificamos o quantitativo de trabalhos a seguir.

Tabela 2 – Quantitativo de pesquisas disponíveis na BDTD sobre cuidado e Educação Infantil do período de 2010 a 2016

Período	Pesquisas contendo as palavras-chave	
	Teses	Dissertações
2010	3	1
2011	2	3
2012	-	1
2013	-	4
2014	-	3
2015	1	1
2016	-	1
<b>Total parcial</b>	<b>6</b>	<b>14</b>
<b>Total geral</b>	<b>20</b>	

Fonte: elaborada pela autora a partir de informações obtidas no *site* da BDTD.

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero.

Diante desse levantamento, chamou-nos bastante atenção a produção de pesquisas envolvendo o tema vinculadas ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pois, dos 20 trabalhos desenvolvidos no período, seis foram produzidos por esse grupo, o que corresponde a 30% das pesquisas, sendo uma tese e cinco dissertações.

Durante o período pesquisado, verificamos que o NEGRI desenvolveu um “projeto coletivo” de pesquisas que focalizam o discurso de diferentes adultos (mães, avós, diretoras de CEI, ex-conselheiras do Conselho Municipal dos direitos da criança e do adolescente) sobre o bebê, sua educação e cuidado, “[...] propiciando uma maior visibilidade social para os bebês brasileiros e suas necessidades e direitos em termos de educação e cuidado.” (LAVIOLA, 2010, p. 200).

Na tese de Laviola (2010), por exemplo, buscou-se descrever e interpretar discursos de oito mães de bebês, inseridas profissionalmente, com formação universitária, pertencentes às camadas médias urbanas e residentes no município paulista de São Caetano do Sul. De acordo com a autora, “[...] concepções sobre o bebê parecem embasar suas escolhas por modalidades de [Educação Infantil] EI [...], especialmente sobre a creche pública, enquanto instituição de educação e cuidado coletivos” (LAVIOLA, 2010, p. 197), embora essas mães não se mobilizassem para reivindicar vagas nessas instituições. Assim, associando

o bebê a imagens de fragilidade, dependência e inocência, metade da quantidade de mães entrevistadas por Laviola acredita que os bebês devem ser “cuidados” por suas mães ou familiares em contextos domésticos.

No trabalho de Laviola, percebemos, a partir das questões da pesquisadora, que o cuidar foi relacionado ao educar e às necessidades dos bebês: “Qual a melhor forma de se educar e cuidar de um bebê? Do que um bebê necessita?” (LAVIOLA, 2010, p. 138). Nas respostas das mães, constatamos relações diversas e, às vezes, até controversas entre amor, afeto, carinho, atenção, limites, rotinas, horários, controle, ensino, dedicação, tempo, paciência, cuidar com amor, respeito, diálogo, disciplina, castigo, paz, segurança, higiene, limpeza, alimentação adequada, estímulo, música, brincadeira, cuidar dos aspectos físicos e dos aspectos emocionais, dentre outros.

Ainda em 2010, foram publicadas na BDTD uma dissertação e outras duas teses que relacionam cuidado e Educação Infantil, são elas, respectivamente: “O cuidado na Educação Infantil na fala das alunas-professoras”, de Mônica Ulson Brandão Teixeira, “A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?”, de Aline Sommerhalder, e “O auxílio creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil”, de Ana Maria de Araújo Mello.

Em sua dissertação, Teixeira (2010) busca compreender como professores de Educação Infantil que estão também na posição de alunos de um curso de formação continuada no estado de São Paulo (PEC Municípios, 2ª edição) percebem o cuidado, tanto na perspectiva de alunos, quanto na de professores. Para tanto, utiliza questionário respondido por 63 alunas professoras e cinco entrevistas semiestruturadas. De acordo com a autora,

No cotidiano, a prática das pesquisadas é vista como mais focada no desenvolvimento e na formação das crianças, mas categorias mais relacionais como afetividade e vínculos não são esquecidas. Aparece o cuidado relativo ao corpo, o cuidado ligado ao zelo, à proteção, à preocupação com o desenvolvimento e com a aprendizagem da criança (até quando se prepara o espaço para a atividade), o cuidado como relação afetiva. Algumas professoras até fazem distinção entre o cuidado familiar e o escolar (com intencionalidade). Estando na posição de alunas, as pesquisadas vivenciaram o cuidado principalmente como estabelecimento de vínculos e como respeito (TEIXEIRA, 2010, p. 100).

Teixeira nos alerta, ainda, que não é tarefa fácil abordar o conceito de cuidado, pois, na percepção da autora, trata-se de um conceito bastante complexo que abrange ambiguidades de sentido e uma rica amplitude de construções culturais, além de vir sendo constantemente ressignificado (TEIXEIRA, 2010, p. 99).

Já Sommerhalder (2010), em sua tese, propõe-se a investigar o modo como a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos principais e atuais documentos publicados pelo MEC para a área da Educação Infantil. A partir de análise documental do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), da Política Nacional de Educação Infantil e dos Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil, a autora assevera que: “Em relação aos documentos examinados, esta pesquisa mostra que estes apresentam uma restrição do conceito de cuidado, apesar de avançarem, diante da história da Educação Infantil, especialmente quando se referem à integração educação e cuidado” (SOMMERHALDER, 2010, p. 209).

Nesse trabalho, a autora concebe o cuidado como “nutriente da educação da criança”, destacando o seu valor no processo de formação do humano. E ainda reflete sobre este nas seguintes dimensões: cuidar da criança, cuidar da família e cuidar do professor, numa perspectiva de permitir-se cuidar e ser cuidado, pois, para ela, “Para que o professor possa cuidar do bebê, e da criança, é importante que ele também seja cuidado”. (SOMMERHALDER, 2010, p. 210).

Ainda em 2010, Mello desenvolve a tese “O auxílio-creche da USP e suas implicações para a Educação e o cuidado infantil”. A autora levanta questionamentos referentes ao modo de vida das crianças cujas famílias abriam mão do direito à creche universitária para receber o auxílio pecuniário. Através de estudo de caso, a autora aponta para “[...] o risco de que o auxílio-creche determine que sejam oferecidas diferentes qualidades de cuidado infantil” (MELLO, 2010, p. 9), uma vez que, devido às “[...] demandas financeiras mais urgentes no contexto em que vivem (MELLO, 2010, p. 134)”, os pais acabam por desviar os valores que deveriam ser exclusivos à educação das crianças, o que seria “[...] explicado pela ideia banalizada de que criança abaixo de três anos necessita de menor financiamento [...]” (MELLO, 2010, p. 134).

Mello reflete ainda que, apesar da grande ampliação do atendimento às crianças da Educação Infantil a partir do ano de 1980, persistiu a oferta de padrões distintos de qualidade de “cuidado infantil” conforme o perfil dos usuários. Nas palavras da pesquisadora: “Nesse contexto, sem garantias sociais, alguns programas como o auxílio-creche, orientados segundo a lógica do Estado mínimo, tendem a levar a uma inclusão perversa, oferecendo algumas migalhas a quem já pouco tem” (MELLO, 2010, p. 138). Num contexto geral, poderíamos afirmar que esse descaso com os investimentos na Educação Infantil na esfera das políticas públicas por si já representa um descuido com a infância.

Em 2011, encontramos mais cinco trabalhos relacionados ao tema, sendo três dissertações e duas teses. Em sua dissertação, “Concepções de pais de crianças inseridas em instituições de Educação Infantil de classe média, sobre cuidar e educar”, Almeida (2011) relaciona o cuidado à “assistência” de adultos em relação às crianças. Considerando os dados construídos a partir de seus questionários, a autora afirma que: “Observou-se que cuidar tem o significado de propiciar cuidados básicos relacionados à higiene e alimentação, e que afeto é relevante tanto para educar quanto para cuidar.” (ALMEIDA, 2011, p. 95).

Percebemos que há uma cisão entre cuidado e educação quando em suas considerações a autora afirma que:

[...] verificou-se que os avós, a professora e a babá foram as pessoas apontadas como os principais colaboradores, sendo que os avós atuam tanto em relação à educação quanto aos cuidados. Por outro lado, a contribuição da professora se dá mais no aspecto educacional, e a da babá, no de cuidado (ALMEIDA, 2011, p. 96).

Refletimos sobre esse aspecto nos questionando: poderá haver alguma forma de cuidado em que não esteja implícita uma forma de educar? O ato de educar não seria uma forma de cuidar? No entanto, antes de determo-nos nessa reflexão, voltamo-nos para os trabalhos encontrados, no intuito de conhecer o que se tem dito sobre o tema.

Gomes (2011), por sua vez, propõe-se a reflexão sobre a formação educacional integral da criança na Educação Infantil relacionada à necessidade da prática da ética do cuidado no fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Desde o resumo de seu trabalho, a autora evidencia mais de uma vez que ele se pauta na “construção de um novo adulto no futuro” (GOMES, 2011, p. 4). Assim, a pesquisadora propõe que “Quanto mais cedo for vivenciada e experimentada esta formação educacional ética, mais, haverá a possibilidade de mudanças atitudinais dos adultos futuros.” (GOMES, 2011, p. 8).

Temos, aqui, com o devido respeito ao trabalho realizado pela estudiosa, alguns aspectos que discordamos, no entanto, por hora, apenas apresentamos as palavras ditas sobre o tema, e nelas cabem não apenas o que concordamos, mas o que de fato foi explicitado nas pesquisas. Contudo, pensamos que seria possível refletir o significado dessas vivências para a criança no seu presente, considerando a importância de suas experiências e construções, não apenas vislumbrando um possível resultado futuro.

Outra dissertação de 2011 sobre o tema foi realizada por Fraga: “Refletindo sobre as redes sociais no cuidar e educar em contextos de famílias com filhos menores de seis anos de idade.” Nesse trabalho, a autora afirma que as famílias entrevistadas buscavam redes de

apoio para possibilitar o cuidado das crianças, dentre elas: instituições de Educação Infantil da cidade, que eram insuficientes à demanda de crianças, e o “cuidador pago”, que acabava por atuar no “[...] suprimento de necessidades materiais e emocionais das crianças, substituindo os pais nestas tarefas” (FRAGA, 2011, p. 70).

A autora expõe que, em relação ao “cuidador pago”, a creche é apontada como uma vantagem por aspectos como a socialização e o contato com outras crianças, além de espaços mais seguros e maiores. Nesse sentido, Fraga (2011, p. 74) acredita que sua investigação “[...] poderá contribuir para que novas redes sociais de apoio à família, especialmente as formais, sejam construídas e estruturadas de forma a atender as demandas das famílias”, além da ampliação e fortalecimento das redes já existentes.

Dos diversos aspectos discutidos por Fraga (2011), chamou-nos a atenção sua explicitação de que “A inexistência e, ou, limitações desse suporte às famílias reforçam os papéis estereotipados de gênero, quando o cuidado é visto como função da mulher-mãe.” (FRAGA, 2011, p. XII). Então, diante do exposto, refletimos quanto à própria concepção de creche como “suporte”, bem como dessa vinculação do cuidado a uma função de mulher-mãe que, historicamente, estabeleceu-se em nossa sociedade. É preciso ser mãe e mulher para cuidar? Todas as mães e mulheres cuidam? Nessa perspectiva, como seriam percebidos os homens que optassem pela profissão de professor da Educação Infantil?

Ainda em 2011, pudemos contar com as contribuições de duas teses referentes ao tema, sendo uma de Silva (2011), “A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças”, e outra de Maria das Graças Oliveira (2011), “A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças”.

Em sua pesquisa-ação, Silva (2011, p. 8, grifo da autora) se propõe a realizar um “[...] *trabalho de parceria família-escola*, no qual a família se integre às propostas educativas”. Fundamentada na experiência de Reggio Emilia, na qual “Há realmente um trabalho em conjunto família-escola” (SILVA, 2011, p. 166), a pesquisadora argumenta sobre a importância dessa parceria para o compartilhamento das ações de cuidado e educação da criança da forma mais integrada possível, e desenvolve um projeto que agrega atividades de integração mais constantes da família na instituição.

Dentre os aspectos da experiência realizada por Silva (2011), olhamos mais atentamente para a compreensão de cuidado a partir dos dados compilados pela pesquisadora. Dos 99 questionários respondidos pelas famílias, foi possível perceber que o cuidado foi relacionado com: amor, carinho, atenção, alimentação, higiene, religião, educação,

brincadeira, lazer, diversão, presença, partilha do dia a dia, “dar o melhor de si”, “sentir-se bem”, zelo pela saúde, proteção e diálogo (SILVA, 2011, p. 126).

Desse trabalho, destacamos a participação e a partilha de significados do cuidar e educar dos diversos atores (família-creche) que compartilham essa ação/formação na relação com as crianças, mesmo que alguns desses significados possam ser revistos ou mais debatidos, como por exemplo: o aspecto da religião que, embora muitas vezes compreendido como uma dimensão constituinte do homem, precisa ser amplamente discutido. Não podemos esquecer que o Estado brasileiro é laico e, portanto, o trabalho com religião nas instituições educacionais públicas não deveria prover orientação religiosa, mas sim uma perspectiva ética de respeito e tolerância a todas as formas de credo e também à opção de não credo.

Ao analisar a relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças, Maria das Graças Oliveira (2011, p. VIII), por sua vez, compreende que “O caráter polissêmico dos termos cuidar e educar contribui, de forma significativa, para que aconteçam desencontros entre a concepção das famílias e das educadoras infantis [...]”, mas, considerando que a Educação Infantil deve se pautar pela indissociabilidade entre cuidado e educação, numa complementaridade entre as ações da família e da instituição, acaba por ponderar que “[...] as famílias, as educadoras infantis e as crianças constroem, cotidianamente, uma tessitura particular para a prática pedagógica da creche que envolva as ações de cuidar e educar nas relações de interdependência que desenvolvem nas [Unidades Municipais de Educação Infantil] UMEIs.” (OLIVEIRA, M., 2011, p. VIII).

A partir das considerações de Maria das Graças Oliveira (2011), podemos inferir que a construção cotidiana dos sentidos de cuidado e educação das crianças tem, assim, um significado particular elaborado por cada grupo específico, em seu contexto sociocultural, com as devidas diferenças. Faz-se importante refletir se em nossa realidade os significados construídos aproximam-se ou não do que temos visto nesse estudo.

Em 2012, Sarubbi Júnior desenvolve, na Universidade de São Paulo (USP), sua dissertação, intitulada “Representações sociais das equipes técnicas acerca do cuidado à criança nas creches da Universidade de São Paulo”. Com uma contribuição da área da saúde sobre a temática, o autor evidencia que cada uma das categorias pesquisadas (profissionais de enfermagem, coordenadores pedagógicos, profissionais de nutrição e diretores, profissionais de psicologia e coordenadores de módulo) dialoga com diferentes núcleos de sentidos pertinentes às concepções ligadas ao cuidado.

Dentre os sentidos relacionados ao cuidado dos grupos pesquisados, aparecem: o cuidado que educa, condição para o desenvolvimento humano, cuidados físicos e de

promoção à saúde e ao bem-estar, interação, respeito, atenção, carinho, confiança, segurança, cuidado de si mesma e diálogo (SARUBBI JÚNIOR, 2012, p. 37). No entanto, segundo o autor, “Isso sugere que cada categoria contribui de formas diversas para salientar particularidades acerca dos diferentes sentidos existentes para os profissionais das equipes técnicas quanto ao cuidado à criança.” (SARUBBI JÚNIOR, 2012, p. 90). O aspecto destacado enfatiza que as construções do conceito de cuidado são tão diversas quanto são diversos os grupos que o discutem sobre diferentes perspectivas.

No ano de 2013, foram publicadas quatro dissertações relacionadas ao tema em diferentes universidades no Brasil. Torres (2013), pela PUC-SP, Maria Santos (2013), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Daniela Santos (2013), na UERJ, e Silva (2013), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Olhemos, a seguir, para cada uma delas.

Na linha de trabalho do NEGRI, Torres (2013) analisa os “Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado”. A partir da entrevista com quatro mulheres-avós, utilizando a Hermenêutica de profundidade<sup>10</sup>, a autora verificou que ainda prevalece uma percepção de que:

[...] a mãe, no espaço privado de sua própria casa, seria a melhor opção de cuidado e educação do bebê até o ingresso na escola. A avó seria a segunda melhor opção, sendo protagonista ou apenas supervisora de uma babá/empregada doméstica de confiança, terceira opção de educação e cuidado mais citada. A creche apareceu como última alternativa, para os casos em que as mães precisem trabalhar e não tenham alguém de confiança com quem deixar seus filhos (TORRES, 2013, p. 146).

Tal aspecto foi relacionado pela pesquisadora à forma como as avós percebem e descrevem o bebê: “[...] com características que remetem à inocência, divindade, dependência e fragilidade [...]” (TORRES, 2013, p. 146), “[...] à percepção de que uma educação e um cuidado com mais amor, carinho e atenção pode ser proporcionado pela mãe, avó ou empregada/babá de confiança, diferentemente daquele oferecido na creche” (TORRES, 2013, p. 146), e até ao estigma do termo creche como uma instituição de pobres para pobres.

Poderíamos, então, refletir que, nessa ótica, sendo a mãe ou avó, essas pessoas empregariam a seus filhos ou netos um cuidado especial, convocado por um amor maior, gerado pelo vínculo do parentesco. Mas, e se pensássemos numa perspectiva em que poderíamos todos propiciar um cuidado singular às pessoas, fossem elas nossos parentes ou

<sup>10</sup> De acordo com Laviola (2010), muitos pesquisadores do NEGRI fundamentam seu referencial teórico em Hermenêutica de profundidade a partir de Thompson (2002).



não? O que poderia acontecer como consequência imediata ou posterior a quem cuida, a quem fosse cuidado e a quem se cuidasse?

Com a dissertação “Educar crianças pequenas para valores: uma práxis impregnada de cuidado”, Maria Santos (2013) explicita uma experiência vivenciada numa instituição na qual ela atuava como diretora e na qual se trabalhavam quatro dimensões do cuidado: autocuidado (cuidado consigo mesmo — do corpo, da mente e dos sentimentos), o altercuidado (cuidado das relações com o outro), o ecocuidado (cuidado com o ambiente, com as “redes que sustentam a vida”) e transcuidado (“cuidado com a espiritualidade”, “com a dimensão transcendente do espírito humano”).

Através de uma pesquisa qualitativa “de cunho descritivo interpretativo”, a autora utiliza a “roda de conversa” com crianças de seis anos para saber das suas percepções sobre o tema. Sobre o que descreve:

Respaldada no estudo realizado concluí a importância de se educar crianças pequenas para valores a fim de propiciar a elas oportunidades de uma convivência saudável consigo mesmas, com os outros, com o ambiente e com o cosmo. Pois, os resultados evidenciados mostraram que, as crianças pequenas estão abertas a novos aprendizados (SANTOS, M., 2013, p. 119).

Percebemos com o trabalho de Maria Santos (2013) que há uma tentativa de vivenciar o cuidado de uma forma diferenciada com as crianças e que essa se relaciona diretamente à maneira como a pesquisadora compreende as formas de vivenciar/experimentar esse cuidado na instituição em que atua.

No mesmo período, no Rio de Janeiro, Daniela Santos (2013) disserta sobre “Práticas de cuidado numa escola Waldorf: performando possibilidades de cuidar”. Nesse trabalho, a pesquisadora fala de uma “lógica do cuidado”, fundamentada em Annemarie Mol, da área da medicina, desafiando-se a vislumbrá-la na educação, como uma “outra forma de cuidar, que envolve o vínculo, afetação, negociação” (SANTOS, D., 2013, p. 133). A autora relacionou essa possibilidade ao trabalho desenvolvido por uma escola Waldorf, na qual percebeu “práticas de cuidados performadas a partir da valorização de uma perspectiva de formação diferenciada do ser humano.” (SANTOS, D., 2013, p. 135). Assim, Daniela Santos (2013, p. 136) sugere que “[...] inauguramos um outro campo de cuidado em educação. Um outro devir escola que possa somar, modificar, articular as formas já estabelecidas de cuidado para que outras possam ser pensadas.”

Em Natal, ainda em 2013, com a dissertação “O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um Centro municipal de Educação Infantil: uma pesquisa-ação”, Silva,

da área da saúde, propõe-se a analisar a construção de um pacto do cuidar entre mães e educadoras de crianças que frequentam um Centro municipal de Educação Infantil. Em sua abordagem, o cuidar foi relacionado aos aspectos de saúde-doença da criança, mais especificamente em relação à higiene e à limpeza e primeiros socorros.

Ao realizar um diagnóstico situacional da realidade, a autora considerou a percepção das “educadoras” e “mães” em relação aos cuidados “prestados à criança”. De acordo com a autora, em relação às educadoras,

A intensa interferência dos aspectos históricos das creches no cotidiano do [Centro Municipal de Educação Infantil] CMEI ainda influencia na forma de pensar e agir das educadoras. Percebe-se claramente que elas ainda possuem o pensamento voltado ao modelo assistencialista da creche ou aquela puramente educativa, dificultando a compreensão do cuidado e educação de forma articulada (SILVA, 2013, p. 118).

Diante da situação-conflito observada, a autora elaborou sua ação organizando oficinas a serem oferecidas para mães e educadoras sobre temáticas que ela relacionou ao cuidado com a criança, como: Cuidar e prevenir: boas práticas de higiene e cuidado à saúde; Medidas caseiras no cuidado à saúde da criança; “Ai tia, ele se machucou!”: primeiros socorros no cenário infantil e A sistematização do cuidar: elaboração de protocolos para a prevenção de doenças e o cuidado imediato da criança (SILVA, 2013).

Percebemos que, a partir da compreensão de cuidado vivenciada pela autora, ela busca em seu contexto, e com as estratégias das quais dispõe, formas de torná-lo mais constante e efetivo, contando, para tanto, com a colaboração das pessoas diretamente envolvidas com as crianças, seja nas famílias, seja na instituição de Educação Infantil.

Já no ano de 2014, foram produzidas três publicações sobre o tema, sendo duas realizadas na PUC-SP, a de Silva e a de Reis, orientadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fúlvia Rosemberg, e a outra, a de Sehn, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela professora Regina Maria Varini Mutti. As duas dissertações da PUC-SP integram os trabalhos do NEGRI e seguem utilizando a hermenêutica de profundidade para perceber a visão de diferentes atores sociais sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas. Assim, Silva (2014, p. 8) se propõe a “[...] descrever e interpretar discursos proferidos por três mulheres negras/pretas, mães de bebês, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos de idade”, enquanto Reis (2014) procura captar, descrever e interpretar discursos de

mães pertencentes a famílias agrícolas e residentes em área rural sobre a educação e o cuidado do bebê.

Na pesquisa de Silva (2014, p. 107, grifo da autora), afirma-se que:

A explicitação dos componentes do cuidado e da educação para com o bebê aparece de modo pormenorizado nas respostas à pergunta “como um bebê gostaria de ser educado e cuidado” [...]: com carinho, amor, atenção, paciência, respeito, em ambiente tranquilo, com segurança [...] e acrescenta a necessidade de atenção integral da parte do cuidador, de quem cuida.

Em suas considerações, a autora evidencia que o acesso à creche de qualidade “[...] constitui um direito à educação e ao cuidado da criança pequena [...]” (SILVA, 2014, p. 127), denunciando, ainda, as negativas consequências sociais acarretadas pelo não cumprimento desse “dever crucial” do Estado.

Na pesquisa de Reis (2014, p. 145), o autor, por sua vez, explicita que:

Através dos relatos das mães entrevistadas, pode-se evidenciar mudança nas concepções de educação e cuidado dos bebês e das crianças pequenas residentes em área rural que rompem com a máxima que considerava o ambiente intrafamiliar como o mais adequado. Podem-se atrelar esses discursos ao direito das mães ao trabalho, no entanto, esse fato, sem dúvida, aponta para a desconstrução do *habitus* de não valorização da educação extrafamiliar das crianças nos primeiros anos de vida [...].

O autor considera, ainda, que as crianças devem ter assegurados seus direitos e oportunidades e denuncia a precariedade das condições de acesso a instituições de Educação Infantil de qualidade na área rural.

Outra pesquisa desse mesmo período é a de Sehn (2014). Na sua dissertação, intitulada “Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos”, a autora se propõe, através de uma análise discursiva, a pensar de que modo a Educação Infantil no município de Novo Hamburgo - RS tem se constituído enquanto espaço social para cuidar e educar as crianças, bem como a evidenciar efeitos de sentidos que estão sendo produzidos a partir do pronunciamento de professoras sobre a sua prática.

Nesse trabalho, dentre as discussões da autora no que se refere ao cuidar, este foi relacionado ao “retorno” que as crianças dão aos professores, no sentido do envolvimento e da novidade, da valorização das propostas dos professores e das crianças entre si, como uma abertura ao novo; ao afeto que se atrelou à valorização das famílias; à rotina de cuidados que se relacionou à alimentação, higiene, saúde e bem-estar; ao “toque das mãos” (SEHN, 2014, p. 109), que, por sua vez, foi relacionado ao contato físico em momentos como os de higiene;

ao olhar da professora, associado ao sentido de “ver” as necessidades da criança, em um “[...] cuidado pelo olhar que reconhece a individualidade do sujeito infantil sensível sociável protagonista de sua educação.” (SEHN, 2014, p. 111).

No ano de 2015, foi produzido mais um trabalho do NEGRI envolvendo a temática. Trata-se da dissertação de Borges: “Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até três anos”. No contexto dessa pesquisa, educação e cuidado foram percebidos como indissociáveis, embora, em alguns momentos, o cuidado tenha sido mais associado a questões como alimentação e higiene. De acordo com a autora, as diretoras também indicaram a creche como “[...] o melhor lugar para educação e cuidado de bebês [...]” (BORGES, 2015, p. 189).

Outra pesquisa publicada em 2015 foi a tese de Silva: “Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação compartilhados de crianças”. Nesse trabalho, o cuidado foi compreendido de forma integrada ao educar, como um “binômio inseparável”, e foi relacionado ao cuidado pessoal, à brincadeira, ao acolhimento, e à disciplina (SILVA, 2015, p. 71). No contexto pesquisado, foi percebido que cada criança tem um “cuidador principal” que compartilha cotidianamente as funções de cuidado e educação da criança com outras pessoas da família e, muitas vezes, da comunidade, sejam adultos, sejam outras crianças (SILVA, 2015, p. 69).

A autora, inclusive, constata e destaca:

[...] a importância do grupo de crianças, ou dos pares de idade, de forma geral, em momentos de educação e cuidado de cada uma das crianças observadas, seja como parceiros de imaginação, nas brincadeiras, como objeto de exemplo e imitação, especialmente das crianças menores. Há um compartilhamento entre as crianças dos contextos do *acampamento* e do *assentamento*, assim como das significações sobre ele, num processo de assimilação criativa do mesmo expresso em suas vivências cotidianas (SILVA, 2015, p. 152, grifos da autora).

Outro aspecto que Silva (2015) pauta às condições percebidas em relação ao cuidado e à educação das crianças pequenas, tanto no assentamento quanto no acampamento em que realizou sua pesquisa, está relacionado à “[...] carência profunda de acesso a políticas públicas” (SILVA, 2015, p. 170). A pesquisadora nos faz refletir sobre a importância de pesquisas que possibilitem maior visibilidade às crianças, aos seus direitos e, especialmente, ao sentido de uma educação que respeite suas especificidades, desejos e necessidades.

Das contribuições sobre cuidado e Educação Infantil temos, ainda, em 2016, a publicação de outro trabalho do NEGRI: “Discursos de conselheiras de direito sobre educação e cuidado de crianças pequenas de zero a três anos”, de Santos. Neste, percebemos que o

cuidado foi relacionado pelas entrevistadas à ludicidade, ao espaço e às necessidades das crianças (SANTOS, 2016, p. 134). Mais uma vez se denuncia a “invisibilidade” da criança pequena diante das políticas públicas, mediante a falta de vagas e a precarização de boa parte dos serviços existentes. No entanto, a autora é categórica em afirmar que “[...] a ampliação dos serviços não garante educação e cuidado.” (SANTOS, 2016, p. 152).

Utilizando a teoria da ideologia, Santos (2016, p. 6) nos chama a atenção sobre “[...] como as formas simbólicas podem ser usadas para estabelecer e manter relações de dominação nas sociedades modernas e em determinados contextos sócio-históricos.” Assim, a partir de suas considerações, podemos perceber que as significações do cuidar e educar na Educação Infantil se relacionam a um acesso que não pode ocorrer de qualquer forma, mas que precisa ser garantido de maneira que atenda às necessidades das crianças, com boas condições de acesso e permanência. O que também nos faz refletir sobre as demandas do contexto do município de Fortaleza.

Com o estudo desses trabalhos, evidenciam-se, mais uma vez, para nós os ditos poéticos de Jorge Larrosa (2013, p. 22) que trazemos na epígrafe desse texto: “E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.” Podemos, então, ao olhar esses trabalhos, observar que a ênfase dada pelos estudiosos, seja ela mais crítica, mais política, seja mais sensível, está transpassada pelas formas de ver que são ao mesmo tempo individuais, mas também constituídas pelo coletivo que lhe atravessou, a partir dos entrelaces entre a pessoa e suas circunstâncias vividas, e que estão em contínua transformação.

Há muitas contribuições sobre a discussão das quais podemos e devemos nos aproximar, embora com extrema complexidade de compreensões acerca do tema. Porém, com todos os relevantes trabalhos sobre o cuidado, ainda se faz necessário olhar para ele em nossa realidade, uma vez que, como afirma Larrosa (2015, p. 34), “se o experimento é genérico, a experiência é singular”. Diante do que foi dito, procuramos então perceber, compreender e expressar como é significado o cuidado em nosso contexto e pensar em algumas possibilidades de seu devir.

### **1.3 O que se deseja investigar**

“Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 2015, p. 32).

Essa pesquisa pretende lançar um olhar crítico ao sentido que temos construído para a Educação Infantil. Insere-se no campo educacional com a temática do cuidado na Educação Infantil e pretende uma reflexão que possa ensejar rupturas dos modos de fazer pedagógico, que desconsiderem a criança como produtora de cultura, em busca da vivência de experiências significativas partilhadas com o outro.

Diante da realidade atual do município de Fortaleza, em que cada vez mais professores e crianças têm sido assediados a realizar na Educação Infantil um trabalho em função de “resultados esperados” para as avaliações externas do Ensino Fundamental, pretendemos compreender como as professoras<sup>11</sup> de uma turma de Infantil V da rede municipal de Fortaleza estão significando o cuidado em suas práticas pedagógicas com as crianças. Que sentidos têm sido construídos para a Educação Infantil no município de Fortaleza? Como as professoras de uma turma de Infantil V significam o cuidado em suas práticas pedagógicas com as crianças nesse contexto? O que dizem as professoras de Educação Infantil sobre o cuidado na Educação das crianças? Considerando tais questões, estabelecemos como objetivos deste estudo os apresentados a seguir.

#### ***1.3.1 Objetivo geral***

Compreender como as professoras de uma turma de Infantil V da rede municipal de Fortaleza estão significando o cuidado em suas práticas pedagógicas com as crianças.

#### ***1.3.2 Objetivos específicos***

- a) Conhecer as práticas pedagógicas das professoras de uma turma de Infantil V;
- b) Conhecer a perspectiva das professoras no que concerne às experiências de cuidado com as crianças em suas práticas pedagógicas.

---

<sup>11</sup> Temos em nossa rede homens e mulheres que atuam na Educação Infantil, mas esse estudo foi realizado com duas professoras.

#### 1.4 O caminho de uma experiência...

“No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2015, p. 32).

Para narrar a escritura dessa experiência que nos aconteceu, organizamos o texto em seis capítulos: o primeiro capítulo apresenta o estudo de forma geral, tratando os motivos que foram tecendo a construção da dissertação. Aborda as palavras ditas em outras pesquisas sobre o tema e explicita os objetivos e a organização do trabalho; o segundo capítulo traz algumas considerações sobre o atual contexto da Educação Infantil no Brasil e no município de Fortaleza, onde foi realizado o estudo; no capítulo três, apresentamos as escolhas teóricas, no qual fazemos um diálogo entre a Pedagogia e a Filosofia da Educação e detalhamos as contribuições de alguns estudiosos sobre o cuidado; o quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa; o quinto capítulo traz um conto de várias falas, em que se imbricam as vozes das pesquisadas e da pesquisadora, apresentando os sentidos apreendidos sobre o cuidado; no último capítulo, “Entre perspectivas, significados e inacabamentos”, traçamos as considerações sobre a pesquisa e apresentamos outras questões que nos fazem sentido dividir.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar, para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras.” (LARROSA, 2013, p. 143).

Talvez esse texto lhe seja comum, mas, como afirma Larrosa (2013, p. 143), “A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças.” Então que, de uma maneira de dizer, influenciada por leituras e narrativas tantas de pesquisadores, estudiosos da área que me atravessaram nos tempos e lugares em que vivi/experiei a Educação Infantil, gostaria de falar das várias mudanças e permanências que tenho acompanhado em termos nacionais e municipais. Sobre estas, algumas considerações.

### 2.1 No Brasil...

Atualmente, quando nos referimos à Educação Infantil no Brasil, recorremos ao seu mais recente “conceito” publicado pela Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com o art. 5º desse documento:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009a, p. 19).

Podemos, a partir desse conceito, refletir sobre diversas transformações e outras conservações marcadas pelos próprios elementos que o constituem. Inicialmente, poderemos resgatar a inerente ideia de educação formal, mas como ela surge? Quais são suas origens?

Ao prefaciá-lo livro “História das idéias Pedagógicas” de Moacir Gadotti (1996), o professor Antônio Joaquim Severino explicita que, desde o surgimento do homem, a educação é a “[...] prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos” (SEVERINO, 1996, p. 11). Gadotti (1996, p. 21), por sua vez, explicita que “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da



educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.” e afirma que a educação primitiva era essencialmente prática, baseada na imitação e na oralidade. Assim, o autor esclarece que “Na *comunidade primitiva*, a educação era confiada a toda comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia.” (GADOTTI, 1996, p. 23, grifo do autor).

Sobre o surgimento da educação formal, Ariès (2006, p. X) declara que:

A partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado das coisas [...]. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

Com base nesses estudos, percebemos que no surgimento da educação formal havia a clara intencionalidade do “adestramento” e da “disciplina”. Aqui no Brasil, os vestígios dessa compreensão acompanham a chegada dos jesuítas em 1545, pois é nesse período que tem início a nossa educação formal, sendo que

[...] no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, tratava-se evidentemente de aculturação, já que as tradições e os costumes que se buscam inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (SAVIANI, 2011, p. 27).

Sobre esse processo de aculturação, Saviani (2011, p. 47) explicita que “[...] para os jesuítas, a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto que as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio”. Assim, os jesuítas formularam uma pedagogia que possibilitasse a imposição de suas ideias. Esse contexto histórico que dá início à educação formal no Brasil é marcado por características que influenciam fortemente a “compreensão” de como deveriam se dar as práticas do ensino.

No que se refere ao surgimento da Educação Infantil, Bujes (2001, p. 15) afirma que:

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de idéias [*sic*] novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Kuhlmann Jr. (2015, p. 70) explicita que “As instituições de Educação Infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais como modernas e científicas, como modelos de civilização. A primeira exposição ocorreu em Londres, 1851 [...]” De acordo com o autor, a partir daí, generalizaram-se e ocorreram em vários países, inclusive no Brasil.

Ainda segundo o autor, nessas exposições,

As instituições de Educação Infantil sempre fizeram parte dos grupos relacionados ao ensino, embora também fossem apresentadas nos grupos dedicados à Economia Social, que tinham uma relação estreita com a educação popular, estratégia básica das políticas assistenciais [...] (KUHLMANN JR., 2015, p. 72).

Conforme Kuhlmann Jr. (2015), no entanto, havia uma diferença entre idade e classes sociais no que se referia à educação das crianças: creches atendiam crianças pobres de zero a três anos, e pré-escolas atendiam crianças ricas, passando a ser de grande interesse da iniciativa privada, que começou a utilizar o termo “pedagógico” para não serem confundidas com as creches para os pobres, uma vez que eram voltadas para a elite.

Em relação à constituição das instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, Kuhlmann Jr. (2015) afirma haver uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que as teriam influenciado. Evidencia, dentre estas, a articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: “a jurídico-policial”, que se preocupava com as legislações trabalhista e criminal, trazendo o tema da assistência à chamada “infância desvalida ou moral e materialmente abandonada.”; a “médico-higienista”, que se ocupava especialmente da prevenção de doenças e do combate à mortalidade infantil e a “influência religiosa”, na qual a Igreja Católica se percebia como “única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos” (KUHLMANN JR., 2015, p. 94).

Assim, embora haja um caráter assistencialista na história da Educação Infantil no Brasil, ela não se reduz apenas a ele, pois havia, também, um caráter educacional que o atravessava, embora fosse voltado à obediência, à disciplina, à submissão, à manutenção dos interesses dominantes. Ajustar a criança às exigências do conjunto social foi, então, o objetivo das instituições educacionais voltadas à infância naquele contexto. Nessas condutas de ajustes seriam impostos os modos de ser e de agir, a obediência, o controle do tempo, dos espaços e dos corpos, por exemplo.

Nas palavras do autor:

Desde 1990 venho aprofundando estudos e defendendo a interpretação histórica de 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 se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais, ideia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e ações (KUHLMANN JR., 2015, p. 182).

Dessa forma, Kuhlmann Jr. nos ajuda a refletir que se fantasiou a transição de um momento em que a educação seria “assistencial” para depois ser alçada à categoria de “educacional”, como se a assistência fosse um mal e a educação fosse sua superação, o que, de acordo com o autor, “[...] trata-se de uma armadilha constituída por nós mesmos, no afã de transformar a triste realidade das instituições.” (KUHLMANN JR., 2015, p. 183). Para o pesquisador, “a polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis [...]” (KUHLMANN JR., 2015, p. 188).

O referido autor explicita, ainda, que:

Quando se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado (KUHLMANN JR., 2015, p. 188).

Na discussão sobre o assunto, Kuhlmann Jr. (2015, p. 183) elucida que “[...] a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã [...]”, ou seja, cabe questionar a compreensão que se tem de assistência como direito e reconhecimento ou como instrumento de submissão, assim como cabe questionar a compreensão de educação como elemento de emancipação ou de alienação, pois não se pode separar o caráter educativo da assistência, seja qual for a compreensão que se tem desta, assim como não se separa cuidado e educação.

Tal impossibilidade de separação deve ser pensada mesmo sendo esse cuidado, a princípio, relacionado aos aspectos físicos de guarda, alimentação, proteção e higiene, pois não podemos esquecer que existem diferentes compreensões e diferentes formas de “guardar”, alimentar, proteger e higienizar e que a interação com cada forma educa sobre a percepção de si e de mundo em determinada perspectiva.

Podemos, então, dizer que, enquanto cuidamos, estamos vivenciando e experimentando determinada forma de educar, seja esta voltada à submissão, seja voltada à emancipação. Da mesma maneira, podemos dizer que, a depender da forma de educar, estamos tendo um verdadeiro cuidado com o outro e também conosco. Por exemplo, numa compreensão de cuidado como uma “postura ética” (GUIMARÃES, 2008, p. 41) e como um “modo de ser-no-mundo.” (BOFF, 2005, p. 30).

A ideia apresentada atualmente de cuidado e educação como indissociáveis não condiz com contextos de atendimento em que é possível, por exemplo, que numa mesma turma atuem professor e auxiliar ou assistente. Nesse sentido, muitas vezes se considera que seria atribuição do professor os aspectos “pedagógicos”, enquanto que as atribuições de “cuidado”, alimentação e higiene seriam de responsabilidade do auxiliar, e, assim, estaria fragmentando cuidado e educação.

O que um olhar desatento a esse fato não percebe é que por trás da situação de termos, à revelia da lei, pedagogos contratados para atuar na Educação Infantil como assistentes ou auxiliares, existem questões bem mais complexas. Professor e auxiliar, embora dividam quaisquer tarefas que queiram, sempre estarão a educar sobre formas de percepção de si, do mundo e do outro. Da mesma maneira, também estarão a cuidar ou não da criança em todas as situações.

A questão passa pela desvalorização das pessoas, dos profissionais e do próprio cuidado. Muitas vezes, alegando-se questões econômicas, contratam-se “cuidadores”, ou “assistentes”, em vez de professores, porque se paga menos pelo serviço e na compreensão de que a criança só aprende o que o professor lhe ensinar nas “atividades pedagógicas”, como se todas as atividades não fossem pedagógicas, como se a cada gesto, a cada fala, a cada olhar, a cada forma de interação não houvesse aprendizagens múltiplas.

Outro aspecto muito relevante que merece ser refletido diz respeito “à origem” da concepção de Educação Infantil e se relaciona ao que Kramer (2011, p. 24) discute como “abordagem da privação cultural e educação compensatória”.

Segundo a pesquisadora:

Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, [...], supõem que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sócio-

cultural [sic] em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 2011, p. 24, grifos da autora).

De acordo com a autora, a origem desse tipo de abordagem vem dos Estados Unidos, no início da década de 60, chegando depois ao Brasil. Posteriormente, tem-se um grande avanço nas concepções e legislações que deveriam transformar esse pensamento, mas será que de fato as mudanças foram significativas? Essa ideia de Educação Infantil, especialmente da pré-escola, como educação compensatória e redentora dos problemas educacionais e sociais do nosso país foi superada ou conservada?

Ainda sobre a influência dos organismos internacionais em relação à educação no Brasil, é importante destacar com Richter e Barbosa (2011, p. 5) que “[...] a discussão em torno dos direitos das crianças foi desencadeada na virada do século XX por vários movimentos sociais que faziam severas críticas às constantes violações sofridas pelas crianças no trabalho, na família ou na escola”. Como consequência e conquista desses movimentos, as autoras citam como exemplo a “Declaração dos Direitos das Crianças”, promulgada pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância, em 1959.

A referida lei fundamentava-se em vários princípios, dentre eles: o de igualdade; o dos direitos ao desenvolvimento físico, mental e social; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; e o direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. De acordo com as autoras,

A “Declaração dos Direitos da Criança” tornou-se balizadora de comportamentos sociais, políticos e econômicos frente à infância, e também induziu a existência de várias legislações específicas. Ela teve como papel principal disseminar entre os adultos a concepção da proteção e da necessidade de cuidados especiais destinados às crianças por sua minoridade. Isto é, fomentar a empatia em relação às crianças [...] (RICHTER; BARBOSA, 2011, p. 5, grifo das autoras).

Podemos, então, verificar que, a partir de 1950, multiplicam-se os movimentos sociais e culturais que reivindicam o aprofundamento das discussões dos direitos humanos, dentre eles o do direito à proteção, liberdade e participação das crianças, em vários países do mundo e também no Brasil.

Kramer (2011, p. 101) afirma que “No Brasil, tudo o que se conquistou foi com os movimentos sociais [...]”, uma vez que as mudanças ocorridas em diversos setores, dentre eles o da Educação Infantil, ocorrem a partir da luta da sociedade organizada, das militâncias, com a contribuição das pesquisas e também com grande influência dos fatores econômicos,

uma vez que a Educação Infantil sempre foi um campo de lutas ideológicas e disputa de poderes.

É importante considerar, como afirma Oliveira (2005, p. 36) que:

[...] tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que a sociedade civil e organismos governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Se por um lado a participação da sociedade tem um papel fundamental na definição de políticas para a educação infantil, uma política nacional não pode ser definida sem levar em conta o papel e o envolvimento de cada esfera de governo nesse processo. É importante lembrar que todos os dispositivos legais que temos hoje são o resultado de um amplo e rico processo do debate político-ideológico que envolveu vários setores sociais e é inegável o papel que os movimentos sociais tiveram não só na definição da legislação que hoje vigora, como na ampliação do atendimento [...].

Na tentativa de melhor compreender os caminhos das conquistas dos direitos das crianças aqui no Brasil, que acabam influenciando nos rumos da Educação Infantil, destacamos com Barbosa (2006): A Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), que reconhece a educação da criança de zero a seis anos como direito da criança e dever do estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que constitui a “tradução contemporânea dos direitos das crianças”, tal como descrevem Richter e Barbosa (2011, p. 8); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; o RCNEI (BRASIL, 1998), que apresenta alguns princípios, como: o respeito à dignidade, o direito das crianças a brincar, o acesso aos bens socioculturais, o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética, dentre outros; a Resolução nº 1/1999 CEB/CNE (BRASIL, 1999), que institui as primeiras DCNEI, estabelecendo os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração das propostas pedagógicas; o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), que inclui propostas significativas para a Educação Infantil, como a ampliação da oferta de vagas, a elaboração de padrões de infraestrutura para o funcionamento, incluindo mobiliários e equipamentos, a definição das políticas municipais de Educação Infantil, dentre outras; e a implementação da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que norteia a política das instituições de Educação Infantil no Brasil.

A estes incluímos: a Resolução nº 5/2009 CEB/CNE (BRASIL, 2009a), que, devido aos “[...] vários avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais

na área de Educação Infantil” (CRUZ, 2013, p. 11), revisa as diretrizes anteriores e fixa as novas DCNEI; a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), que implementa a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, implicando na ampliação do atendimento dessa demanda; o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que inclui propostas de ampliação da oferta, melhoria na infraestrutura física e nos recursos, preservação das especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, e o estímulo ao atendimento em tempo integral, dentre outras.

Todos os documentos legais citados constituem marcos históricos, legitimados por lutas e conquistas dos mais diversos segmentos da sociedade, e garantem muitos direitos em prol das crianças. Contudo, como afirma Barbosa (2006, p. 15), “[...] estar garantido na lei não quer dizer estar garantido na prática.” Sobre esse aspecto, também explicitam Richter e Barbosa (2011, p. 7):

Há, portanto, uma história dos direitos das crianças, que é fruto de uma conjunção de sentimentos e ideias que emergem de distintos campos da prática social e dos conhecimentos científicos. Direitos que são sempre decorrentes de disputa e negociações entre diferentes discursos. A constituição de olhares específicos sobre a infância, suas necessidades de proteção, igualdade, liberdade e participação são narrativas do reconhecimento de que as crianças, desde bem pequenas, exigem respeito e que são seres humanos também com direitos como os adultos. Apesar da ampla circulação dessas narrativas, elas ainda precisam ser recontadas, narradas, citadas para serem incorporadas no cotidiano das sociedades.

Faz-se necessário, então, um cuidado com a legitimação concreta dos direitos das crianças, o que passa pelo campo do reconhecimento, das rupturas, da sensibilidade ética e da responsabilidade política. As leis autenticam os direitos, mas sua validade dá-se a partir de um conjunto de condições que passam, especialmente, pelo sentido atribuído às “conquistas” diante dos contextos reais, concretos, da clara definição das responsabilidades, dos recursos financeiros, da implementação de políticas públicas, por exemplo. Não se muda uma situação porque está na lei, mas quando o que está na lei encontra o desejo, o anseio das pessoas e as condições para sua efetivação, a situação pode ser modificada.

Então, poderíamos refletir que algumas questões aparentemente, ou teoricamente, pensadas como já superadas ainda resistem ou permanecem. Se não, que dizer, por exemplo, quando a Educação Infantil é definida como direito de todas as crianças, mas seu acesso na rede pública fica atrelado a critérios de matrícula como vulnerabilidade social? Que dizer quando ela é oferecida em instituições conveniadas, em prédios inadequados a qualquer critério de qualidade? Que finalidade educativa existe por trás desse contexto? Não seria um assistencialismo com caráter educativo voltado à submissão?

Podemos, ainda, pensar em outras questões, como: que cuidado está presente em nosso educar? Que educação está presente em nossas formas de cuidado? O que de fato mudou e o que foi conservado no campo do discurso e das ações?

Diante dessas questões, conflitos e contradições da nossa história da Educação Infantil, não podemos menosprezar as conquistas legais, pois, como já dito, elas são resultado de muitas lutas e representam grandes avanços. Mas nos questionamos em relação ao nosso papel ético e político para a validação dessas conquistas.

Kuhlmann Jr. (2015, p. 189) apresenta uma perspectiva de interpretação da história que muito contribui como outra possibilidade “de fundamentar políticas e práticas”:

- a questão não é educação versus assistência;
- na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é que precisa ser superado;
- no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação, seja ela boa ou ruim para a criança que a recebe;
- a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil.

Embora o autor afirme que “essa perspectiva não pode ser vista como a nova tábua de salvação [...]” (KUHLMANN JR., 2015, p. 189), consideramos que, diante da discussão aqui realizada, ela nos ajuda a rever ou a repensar alguns “postulados cristalizados” (KUHLMANN JR., 2015, p. 183), de modo que as elucidações que o autor propõe nos são bastante significativas.

O contexto nacional da história da Educação Infantil influencia diretamente os contextos municipais, considerando, claro, as devidas particularidades. Assim, passemos então a realizar algumas considerações sobre a Educação Infantil no contexto municipal de Fortaleza.

## **2.2 No município de Fortaleza...**

Ingressei por concurso público na rede municipal de Fortaleza no ano de 2006. De lá até aqui são 11 anos de atuação na Educação Infantil do município. Durante essa trajetória, vivenciei muitas situações que foram ajudando a me constituir como pessoa e como profissional. Em alguns momentos, vibrando pelas conquistas, em outros, indignada com os retrocessos, mas sempre afetada por essa área, esse campo não só de atuação, mas de luta em defesa do cuidado às especificidades da criança e da garantia de seus direitos.



A história da Educação Infantil no município se inicia bem antes de meu ingresso na rede. Para resgatar um pouco dos fatos e acontecimentos que constituem o contexto da Educação Infantil em Fortaleza, conto com a contribuição ímpar de três trabalhos de Costa (2002, 2005, 2014). Inspirada em suas pesquisas e com sua devida autorização, organizamos uma “linha do tempo”, que nos ajuda a perceber mais criticamente alguns aspectos desse processo histórico (APÊNDICE A). Outro texto bastante esclarecedor e que serviu de base para esta pesquisa foi a dissertação de Pinho (2014).

De acordo com Costa (2014), em 1937, foi criada a Escola Alba Frota, a primeira pré-escola de Fortaleza para crianças de 3 a 6 anos. No ano seguinte, foi instituído o “Serviço de Educação Infantil”. Vinte e três anos depois, em 1961, foi criada a primeira creche de Fortaleza, o que foi, inclusive, noticiado nas manchetes do Jornal O Povo:

Fortaleza já conta com uma creche. É uma instituição muito popular nos Estados Unidos e já muito conhecida no Rio e São Paulo, onde as mães que trabalham durante o dia, longe de suas residências, deixam os filhos menores. Ali, as crianças passam os dias em companhia das encarregadas da creche que procuram proporcionar-lhes bons divertimentos, e, às vezes, estudos, fazendo com que não sintam muito a ausência dos pais. Ao anoitecer, as mães vêm recolher seus pimpolhos (PRIMEIRA..., 1961, p. 2).

A manchete do Jornal O Povo resgatada por Costa (2014) evidencia a influência dos acontecimentos internacionais para o Brasil, tal qual explicitado por Kuhlmann Jr. (2015). Também situa sobre a concepção em relação à criança e ao atendimento a ela destinado, o que pode ser verificado na reportagem do mesmo jornal, do dia 22 de julho de 1961:

Este é o nome da primeira e única instituição, no gênero, em Fortaleza: Creche S. José. É mantida pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas, sob a direção da Madre Bernadete, e está localizada na Casa Santa Rosa de Viterbo, da Irmandade, à ac. Visconde de Cauípe, 1896. Mantém 30 crianças, quase todas absolutamente grátis. Apenas cinco dessas crianças pagam (cêrca [sic] de 20 cruzeiros mensais) para ficar durante o dia sob os cuidados das missionárias Capuchinhas. (PRIMEIRA..., 1961, p. 2).

A criação destas duas instituições marcou o início do atendimento formal na Educação Infantil da rede pública municipal. Sua ampliação deu-se gradativamente, especialmente a partir de 1977, com a implementação do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). De acordo com Rosemberg (1999 *apud* BORGES, 2015, p. 66): “O projeto rapidamente se expandiu, chegando a atender 70 mil crianças no ano de sua implantação, tendo como estratégia a diminuição do custo *per capita* mensal repassado às

entidades beneficentes”, chegando, assim, na perspectiva compreendida como assistencial a vários municípios brasileiros, dentre eles Fortaleza.

Como no contexto nacional, as creches municipais estavam vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social e assistência. É preciso destacar, no entanto, que, como afirmam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 34, grifo dos autores),

Cabe destacar que promover o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a educação infantil de assistencialista. O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população. A educação assistencialista, assim, é aquela que exerce uma “pedagogia da submissão”.

Continuando a discussão sobre a concepção educacional assistencialista, em outro texto, Kuhlmann Jr. (2015, p. 148) elucida que:

O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio de repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação de serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário. Com isso, abrem-se as portas para os usos político e religioso da instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de usar o equipamento para se autopromover, para dar prestígio a políticos, para doutrinação teológica e confessional, numa afronta às liberdades fundamentais do cidadão, definidas por nossa constituição.

Assim, fazia-se acreditar que o atendimento na Educação Infantil seria um favor, uma bondade ou caridade pelos quais pais e crianças deveriam ser muito gratos. Kuhlmann Jr. (2015, p. 27) nos alerta ainda sobre a “[...] produção de uma imagem do pobre como uma ameaça social a ser controlada”. Dessa forma, os governos militares passaram a ampliar a oferta de vagas como prevenção à desordem social.

Costa (2002) afirma que, no município de Fortaleza, até 1997, havia dois órgãos responsáveis pelo atendimento à Educação Infantil no âmbito da educação pública municipal: a Secretaria da Educação e Cultura do Município, que atendia crianças a partir de 3 anos, e a Secretaria do Trabalho e Ação Social (STAS), que atendia crianças de 0 a 6 anos. De acordo com a autora, a Secretaria de Educação e Cultura responsabilizava-se pelo atendimento em escolas patrimoniais<sup>12</sup>, Centros Integrados de Educação e Saúde (CIES) e convênios. Costa

<sup>12</sup> Escolas mantidas e gerenciadas pelo poder público municipal.

(2005, p. 3) também explica que havia dois tipos de convênios: os convênios de cogestão “[...] que à época recebiam um repasse de recursos financeiros do poder público municipal, calculado com base no número de alunos matriculados”, e os convênios de apoio comunitário “[...] através do qual a PMF cedia os professores da rede”.

Além da Secretaria da Educação e Cultura do Município e da STAS, outro órgão que atuava junto à Educação Infantil do município era a OPEFOR. De acordo com Costa (2002), a “Operação Fortaleza” (OPEFOR) era uma Organização Não Governamental (ONG) criada no início da década de 1990, na primeira gestão do prefeito Juraci Magalhães<sup>13</sup>, pela então primeira dama, a senhora Zenaide Magalhães. Essa ONG gerenciava e prestava assistência às creches conveniadas, além de realizar um trabalho de “distribuição” de material pedagógico, colchonetes, dentre outros.

A STAS era responsável por instituições como as Unidades de Assistência Comunitária (UAC), as Unidades de Assistência Social (UAS), as Unidades de Profissionalização e Atendimento ao Menor (UPAM) e os Centros Sociais Urbanos (CSU). Costa (2002, p. 57) ressalta que: “[...] segundo as técnicas da [Coordenadoria de Ação Social] CAS, cada uma das unidades — UAC’s, UAS’s, UPAM’s e CSU’s — foi criada em épocas diversas, em gestões diferentes, com objetivos também diferenciados, apesar de todas elas trabalharem, atualmente, com crianças de zero a seis anos”.

A autora evidencia, ainda, a ligação dos CSU à ditadura militar, bem como a intencionalidade de sua política de controle, o que também é explicitado na fala das técnicas da CAS entrevistadas em sua pesquisa:

A gente sabe também que os Centros Sociais Urbanos foram criados como um instrumento de controle na época da ditadura. [...] O objetivo dele era reprimir a participação popular [...]. Ele funcionava muito bem [...], mas não tinha nenhuma participação comunitária no sentido de organizar grupo, de discutir problemas [...]. Controle sobre a comunidade. Não deixar a comunidade se organizar. Amortecer os conflitos [...] (COSTA, 2002, p. 58).

As mudanças políticas ocorridas com o fim da ditadura, em 1985, acarretaram consequentes modificações nos diversos âmbitos, muitas destas consolidadas pela CF de 1988. No que se refere à Educação Infantil, esta passou a ser reconhecida “[...] como parte dos deveres do Estado com a educação.” (KUHLMANN JR., 2015, p. 179). No entanto, apenas com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a ser estabelecida como primeira etapa da Educação básica.

<sup>13</sup> O senhor Juraci Magalhães foi prefeito do município de Fortaleza em três mandatos: 1990 a 1992, 1997 a 2000 e 2001 a 2004.

Em dezembro de 1996, foi criado o Conselho de Educação de Fortaleza, Lei nº 7.991/1996, conforme determinação da LDB nº 9.394/1996, para assumir funções normativas e deliberativas, juntamente com os conselhos Estadual e Nacional.

Os conselhos de educação são órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino. Eles se constituem como elo de ligação permanente entre a sociedade civil e os poderes públicos responsáveis pelas decisões cotidianas que afetam as creches, pré-escolas, escolas, estudantes, famílias e professores. Assim, as normas estabelecidas nesses conselhos ganham vida no cotidiano da instituição educacional [...] (BRASIL, 2005b, p. 15).

Mudanças ocorridas no município após as eleições de 1996 provocaram uma reforma política. Com base na Lei nº 8000, sancionada em 29 de janeiro de 1997, e nos princípios de descentralização e intersetorialidade, o prefeito Juraci Magalhães instituiu uma reestruturação administrativa no município. De acordo com Pinho (2014), essa primeira reforma administrativa trouxe uma mudança geral na organização de Fortaleza, inclusive a divisão da cidade em seis Secretarias Executivas Regionais (SER).

Outra mudança que se deu com a reforma de 1997 foi a criação de três secretarias, a saber: A Secretaria de Ação Governamental (SAG), a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente (SMDT) e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). Cada uma destas secretarias passou a responder por determinados setores, como apresenta Costa (2002, p. 66):

- A Secretaria de Ação governamental – SAG, que responde pelo planejamento; pelo orçamento municipal; pela articulação política junto aos governos estaduais e federal; pela promoção de encontros com órgãos municipais e representações civis e pela comunicação da prefeitura.
- A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente – SMDT, responsável pelos setores de Controle Urbano, Infra-estrutura [*sic*], Transporte, Obras Viárias Municipais e Limpeza Urbana.
- A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS, que reúne as Coordenadorias de Educação, Saúde, Trabalho e Habitação.

Na reestruturação administrativa municipal de Fortaleza, algumas secretarias foram extintas, dando lugar a outras, o que gerou algumas desarticulações<sup>14</sup>, inclusive no repasse de verbas.

<sup>14</sup> Costa (2002) apresenta um detalhamento mais específico sobre a reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza e suas consequências.

Em 1998, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a obrigatoriedade de oferta de vagas no Ensino Fundamental, todos os espaços possíveis foram transformados em sala de aula de 1ª a 8ª série. Assim, “[...] as unidades da assistência social passaram a ser consideradas como anexos das escolas patrimoniais”, com o objetivo de poder contar, para efeito do FUNDEF, com os alunos ali matriculados (COSTA, 2002, p. 73).

Sobre esse contexto, Costa (2002, p. 73) relata:

Em dezembro de 1999, visitei cerca de 40 unidades da rede municipal para conhecer o atendimento prestado à educação infantil que estavam sendo assumidas pela Educação. Nesse período, pude testemunhar de perto o que significou essa mudança ao acompanhar uma unidade da Assistência Social, que atendia até aquele ano em berçário, com sala ampla, ventilada, com paredes azulejadas e com pia e bancada de aço inoxidável para a higiene dos bebês. Vi-o ser transformado em sala de aula, substituindo a pia e a bancada por um quadro negro em toda a parede da sala. Assim, o atendimento às crianças menores de três anos de idade ficou restrito às creches comunitárias conveniadas com a OPEFOR [...].

Em 1999, foi publicada pelo MEC a Resolução nº 1/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Esse documento estabeleceu orientações às Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, instituiu princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos norteadores e passou a ser referência para estudos e práticas na Educação Infantil no município.

No ano 2000, iniciou-se o processo de municipalização das instituições de Educação Infantil que ainda eram vinculadas ao Estado. Kuhlmann Jr. (2015, p. 73) nos alerta, porém, que:

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.

De acordo com Costa (2002), em 2000, foi realizada pela equipe técnica do Núcleo de Assistência do Educando e das SER uma pesquisa diagnóstica em 70 escolas que ofereciam Educação Infantil. Essa investigação resultou no “Relatório da Pesquisa de

Avaliação das Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil - 04 a 06 anos na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza” e indicou vários problemas e desafios a serem enfrentados, dentre eles: “[...] precárias instalações físicas, escassez de material pedagógico, brinquedos e parques infantis, além de não contarem com um acompanhamento adequado por parte dos técnicos da SER.” (COSTA, 2002, p. 76).

De 2001 a 2004, na terceira gestão do prefeito Juraci Magalhães, foi realizada uma segunda reforma administrativa, por meio do Decreto nº 11.108/2002. Foi criada, então, a Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS) (COSTA, 2002). Nesse período, foram construídas 49 creches para atender crianças de 1 a 3 anos, que foram gerenciadas por Associações Comunitárias, ficando a Coordenadoria de Educação responsável pelo atendimento a partir dos 4 anos de idade.

Em 2002, foram elaborados pela equipe técnica da SEDAS, com base nos documentos produzidos pelo MEC/Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), o “Manual Técnico de Funcionamento das Creches” e as “Diretrizes Pedagógicas para Implementação das Instituições de Educação Infantil - Creches e Pré-escolas da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza.” Foi, ainda, viabilizado pela Educação um acompanhamento pedagógico às instituições (COSTA, 2014, p. 19).

Em 2003, no dia 11 de março, foi criado, pelos integrantes da Comissão Interinstitucional de Educação Infantil do Estado do Ceará, o Fórum de Educação Infantil do Estado do Ceará (FEIC), que passou a constituir o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a reunir diversas entidades governamentais e não governamentais, professores universitários e de Educação Infantil e a comunidade em geral para discutir questões voltadas às crianças. De acordo com o *site* do FEIC,

A finalidade do FÓRUM é contribuir para assegurar o acesso e a qualidade da Educação Infantil para todas as crianças do Estado, estabelecendo um espaço permanente para discussão, divulgação de ideias, mobilização e articulação das políticas relacionadas à Educação Infantil e em consonância ao preconizado na legislação brasileira em vigor e na sua Carta de Princípios (FÓRUM..., 2014, p. 1).

Em 2005, houve novas mudanças políticas com a eleição de Luizianne Lins para prefeita municipal. Nesse período, foi realizado um convênio de parceria com a UFC, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Vieira Cruz, com o objetivo de produzir três documentos importantes para a organização e reestruturação da Educação Infantil no município: a Política Municipal de Educação Infantil, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil e um Programa de Formação Continuada de Professores.

Na perspectiva de construir esses documentos de forma participativa, foi desenvolvido o Projeto “Cri-Ação”, que contou com a participação de vários segmentos sociais:

Além de técnicos das áreas de ensino e de gestão, diretores, supervisores, professores e famílias usuárias de creches, Centros de Educação Infantil e escolas municipais que têm turmas de Educação Infantil de todas as SERs contribuíram de forma decisiva para a elaboração deste documento. As opiniões e desejos das crianças foram também considerados, tendo como base a Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil, levantamento realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, da qual participaram meninos e meninas de cinco e seis anos que frequentam diversos tipos de instituições de Educação Infantil de nossa cidade (FORTALEZA, 2011, p. 12).

Podemos observar a importância desse movimento de aproximação entre a UFC e a rede municipal de Fortaleza, como uma tentativa de unir esforços para melhorar a qualidade no atendimento em Educação Infantil. Pela proposta de elaboração dos documentos, verificase que houve uma intencionalidade de reflexão política e organizacional na Educação Infantil municipal.

Os documentos e o Programa de Formação foram sendo, então, construídos de forma coletiva. O grupo de trabalho participou por anos de encontros sistemáticos de estudo e discussão sobre os temas que decidiram abordar em cada documento. Posteriormente, foram apresentados à comunidade municipal: a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, em março de 2009; e a Política Municipal de Educação Infantil, em setembro de 2011. Quanto ao Programa de Formação Continuada de Professores, Pinho (2014, p. 96) afirma que:

O Programa de Formação de Professores, embora elaborado, não foi publicizado ou disponibilizado para conhecimento da Rede Municipal de Ensino. Segundo representante da Coordenação de Educação Infantil da SME, as ações de formação foram postas em prática a partir do ano de 2009 [...].

Também em 2005, foi assinado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC)<sup>15</sup>, que, dentre suas principais condutas, previa o fim dos convênios<sup>16</sup>, pela compreensão de que seria necessário oferecer uma Educação Infantil em condições mais adequadas. Isso, segundo Pinho (2014), gerou grandes inquietações, chegando a mobilizar a sociedade civil e o Ministério Público. Assim, houve um interesse em municipalizar as creches conveniadas, especialmente as que funcionavam em prédios públicos.

Sobre o TAC, Pinho (2014) afirma que:

<sup>15</sup> Pinho (2014) explicita as diversas condutas e os respectivos responsáveis por cada uma delas perante o TAC.

<sup>16</sup> Pinho (2014) apresenta detalhadamente os motivos e denúncias que havia em relação aos convênios.

Esse termo foi firmado em 11/05/2005, por representantes do Ministério Público do Estado do Ceará (MP), do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Infância e da Juventude do Ministério Público, da Secretaria de Ação Social do Estado do Ceará (SAS), da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc), da Secretaria de Educação e Assistência Social de Fortaleza (Sedas), da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) e da Delegacia Regional do Trabalho (DRT).

No final de 2006, em que as creches conveniadas passaram a ser de responsabilidade da secretaria de educação, foram chamados orientadores educacionais e os supervisores escolares do concurso público de 2003, para coordenar as creches recém-municipalizadas. Foi a minha situação. A chegada à creche, que pra mim foi muito desejada, representava para os funcionários da associação que lá estavam mudanças e incertezas. Como dito anteriormente, os funcionários eram pessoas da comunidade que haviam sido contratadas pela associação de moradores que gerenciava a creche, e para que o impacto à comunidade não fosse tão grande, a prefeitura entrou em acordo com as associações e as empresas prestadoras de serviço para que os ex-funcionários que tivessem a escolaridade necessária pudessem ser recontratados por essas empresas.

Muitas das pessoas contratadas pelas associações para assumir a função de professor não tinham o curso superior em pedagogia, mas as que tinham o magistério do segundo grau, que, atualmente, corresponde à formação técnica de nível médio, puderam permanecer na função de auxiliares educacionais. Foram abertas vagas para professores e, naquele contexto, a maioria dessas vagas foi assumida por professores temporários ou substitutos.

Nesse período, houve, no DE VI, um grande vínculo entre as coordenadoras das creches recém-municipalizadas, que acabaram formando um grupo de estudo e trabalho devido às dúvidas, dificuldades e interesses comuns. Havia uma busca coletiva em prol da resolução dos problemas do dia a dia, bem como a organização do sábado letivo mensal destinado a estudos e planejamento dos professores.

Havia autonomia na escolha dos temas de estudo, que sempre eram definidos a partir da observação dos coordenadores em relação às necessidades e sugestões dos professores. Assim, estudamos temas como: adaptação, teorias do desenvolvimento, importância da afetividade e da brincadeira, papel do professor da Educação Infantil, primeiros socorros, direitos das crianças, dentre outros. Posteriormente, com a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores do Projeto “Cri-Ação”, os temas passaram a ser definidos pelo coletivo que participou da elaboração do programa.



Ainda em 2006, foi sancionada a Lei nacional nº 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos e matrícula aos seis anos de idade, de modo que, “legalmente”, as crianças de seis anos passaram a fazer parte do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006b). Essa medida gerou grande discussão, especialmente nas considerações do receio de que as crianças perdessem o direito de vivenciar sua infância pelas exigências desse nível de ensino. Houve um grande esforço em ratificar a importância das especificidades das crianças, mesmo elas estando no Ensino Fundamental. Sobre o que enfatiza Kramer (2007, p. 20):

[...] o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Houve, também, ao final de 2006, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), (BRASIL, 2006c) possibilitando que o investimento antes voltado apenas ao Ensino Fundamental passasse a financiar toda a educação básica, inclusive a Educação Infantil. No entanto, houve, e ainda há, grandes discussões referentes ao valor do custo-aluno, de modo que se percebe como necessário um maior investimento para que possa haver uma aproximação em relação à qualidade anunciada, pois, como explicitam Oliveira e Teixeira (2009, p. 11):

O FUNDEB amplia os níveis de ensino a serem atendidos, compromete a União com recursos para o financiamento da educação, estabelece coeficientes de diferenciação para a destinação de recursos entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e complementa aspectos do Fundo para o ensino fundamental, respondendo a críticas que haviam sido feitas na década anterior. Mas a preocupação com a qualidade da educação, embora anunciada por seus formuladores, continua submetida à razão contábil instituída pelo FUNDEF.

Em 2007, ocorreu a terceira reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), na qual foram criadas a Secretaria Municipal da Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) (COSTA, 2014, p. 21). Houve reformulação também do Conselho de Educação de Fortaleza, que instituiu pela Lei nº

9.249/2007 o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação.

Neste mesmo ano, o governo do estado do Ceará assumiu e implementou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Com o objetivo de dar suporte para que os municípios do estado pudessem elevar a qualidade do ensino nas séries iniciais e alfabetizar as crianças até os sete anos de idade, o PAIC foi organizado em cinco eixos, sendo um deles o eixo Educação Infantil. Assim, a SEDUC assumiu a capacitação das equipes técnicas responsáveis pela formação dos professores em Fortaleza, bem como em todo o estado do Ceará.

Em 2009, o município publicou, no mês de março, sua Proposta Pedagógica de Educação Infantil, fundamentada na legislação vigente. Esta apresentava como objetivo principal: “[...] contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças de até seis anos de idade em Fortaleza, oferecendo subsídios para que todas elas elaborem suas próprias propostas.” (FORTALEZA, 2009, p. 5). Com isso, a formação continuada de professores da rede municipal se voltou ao estudo do documento e de seus fundamentos teóricos, pois havia a necessidade de fundamentar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições, necessárias ao credenciamento destas junto ao Conselho Municipal de Educação (CME).

Ainda no ano de 2009, a prefeitura realizou concurso público para professor efetivo do município, e muitos dos que foram aprovados assumiram as vagas nas creches, destituindo os professores temporários que ali estavam desde a municipalização.

Outro aspecto que merece destaque foi a implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 2009b). Iniciou-se, então, certa pressão para que se priorizasse o atendimento de quatro anos, devido à sua obrigatoriedade. No entanto, em muitos locais havia grande demanda excedente de crianças aguardando vagas em todas as turmas, um problema que não poderia ser resolvido sem a construção de novas unidades, mas que gerou, em muitas instituições, a ampliação do número de crianças nas turmas.

No final de 2009, houve, também, a substituição da Resolução nº 1/1999 (BRASIL, 1999) pela Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Esta passou a ser o tema geral da formação continuada de professores, uma vez que as propostas pedagógicas das instituições ainda em construção precisavam ter como referência as novas diretrizes. Com a implementação da nova resolução,

houve a necessidade de uma reorganização dos agrupamentos devido à observância do corte etário que passou a ser o dia 31 de março do ano em que ocorresse a matrícula.

Em 2010, o CME publica a Resolução nº 002/2010, que fixa as normas para o ato de criação, credenciamento e autorização de funcionamento de instituições públicas e privadas de Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino de Fortaleza, orientando sobre todos os aspectos normativos a serem considerados para a autorização de seu funcionamento. Regulamentando, inclusive, sobre a relação quantitativa entre professores e crianças pela faixa etária dos grupos, o que gerou uma reorganização das turmas nas instituições (FORTALEZA, 2010).

Após muitas reivindicações dos professores e dos sindicatos da categoria, começou a ser implementada a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e implementou 2/3 (dois terços) da carga horária como limite máximo para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008), possibilitando, assim, 1/3 da carga horária reservada para atividades extraclasse, como estudos, planejamentos e avaliação, em consonância com o art. 67, inciso V da LDB nº 9.394/1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, p. 39).

Em relação ao 1/3 de planejamento na nossa realidade municipal, houve um período de “ajuste” no qual, primeiramente, foram contemplados os professores do Ensino Fundamental com 1/5 e, posteriormente, todos os professores com 1/3. Em relação ao piso nacional, mesmo estando previsto em lei, ano a ano faz-se necessária forte intervenção da categoria para que este seja reajustado, o que, inclusive, até o momento, ainda não ocorreu durante esse ano de 2017.

Em 2010 e 2011, houve um acompanhamento sistemático da equipe técnica da SME nas instituições para a conclusão das propostas pedagógicas das instituições.

Em 2011, a SEDUC publicou e distribuiu as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, documento fundamentado nas DCNEI, que propôs possibilidades de reflexão sobre as funções e objetivos da Educação Infantil, bem como apresentou possibilidades de ação docente em relação às “experiências” explicitadas nas DCNEI. Esse

material foi amplamente divulgado na rede municipal e estudado em diversas formações, servindo, desde então, como referência para estudos e práticas em todo o estado do Ceará.

Ainda em 2011, as creches municipais de Fortaleza passaram a Centros de Educação Infantil (CEI), ampliando, assim, legalmente a possibilidade de atendimento para crianças de pré-escola. De modo que, mais uma vez, pôde-se perceber grande pressão para que as turmas de creche fossem dando lugar às turmas de pré-escola, então de matrícula obrigatória.

Em 2012, inspirado no PAIC, o MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estabelecendo como meta assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O pacto apresentou quatro princípios centrais, a saber:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 1).

Então, se o Ceará inspirou o Brasil, a capital do estado precisaria mostrar resultados e essa “necessidade” acabou por gerar graves interpretações. Em muitos casos, e com as “melhores das intenções”, as situações de interação e protagonismo com a linguagem foram sendo substituídas desde a Educação Infantil por cópias e treinos da escrita do nome próprio da criança.

Em 2013, o MEC publicou, no início do ano, o documento “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” e, mesmo apresentando a Educação Infantil como “[...] um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma [...]” (BRASIL, 2013, p. 2), acabou por admitir a utilização de critérios “[...] que devem ser utilizados para a seleção das crianças a serem matriculadas nas creches e pré-escolas”. (BRASIL, 2013, p. 4). De acordo com o documento, “[...] em geral os critérios de matrícula combinam vários fatores como, por exemplo: índice de vulnerabilidade social; faixa etária da criança; local de moradia; sorteio; atendimento a irmãos, mãe trabalhadora e outros.” (BRASIL, 2013, p. 4).

Esse aspecto, contrastante em si mesmo, acabou por corroborar com a elaboração, no município de Fortaleza, de um sistema de matrícula chamado “Registro Único”, que seleciona, por critérios semelhantes, as crianças para ter acesso às limitadas vagas da rede.

Em 2013, com a mudança no governo municipal, ocorreu a quarta reforma administrativa da PMF, legitimada pela Lei Complementar nº 0137, aprovada em 8 de janeiro de 2013 (FORTALEZA, 2013). De acordo com Pinho (2014, p. 82), “[...] no que se refere à educação, a reforma ocorrida em 2013 não trouxe mudanças na organização administrativa dos órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino [...]”. No entanto, houve mudanças no atendimento à Educação Infantil do município. Uma delas, e que gerou bastantes conflitos, foi a redução do tempo integral à parcial nas turmas de Infantil III.

Para justificar a redução da carga horária, alegou-se a necessidade de atendimento da demanda excedente, mas, na prática, foi extremamente doloroso perceber que mais uma vez a ampliação da quantidade prevalecia em detrimento de outras questões. Alguns CEI passam a atender prioritariamente as turmas de pré-escola, retornando com grande força os convênios para atendimento das crianças de creche. Podemos, por exemplo, realizar uma comparação ente os dados levantados por Pinho (2014), quando a prefeitura assumiu a responsabilidade pela municipalização das creches, em 2008, e atualmente, com a descontinuidade dessa política.

Tabela 3 – Quantitativo de Creches da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza nos anos de 2008 e 2017

SER	2008		2017	
	Creches municipais	Creches conveniadas	Creches municipais	Creches conveniadas
I	13	2	19	7
II	13	1	27	13
III	6	6	19	16
IV	12	0	32	9
V	14	15	24	22
VI	11	3	22	19
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>27</b>	<b>143</b>	<b>86</b>
	<b>96</b>		<b>229</b>	

Fonte: elaborada a partir de informações da pesquisa de Pinho (2014) e da SME (2017).

Observa-se, assim, que houve um grande aumento no quantitativo do atendimento, embora ainda seja insuficiente para a demanda municipal. Em nove anos, o número de creches municipais aumentou em 107%, enquanto que, no mesmo período, o quantitativo de creches conveniadas aumentou em 218%, o que nos leva a refletir sobre os aspectos qualitativos: que significado pode ter, por exemplo, o aumento do atendimento em creches conveniadas, quando já exposta a fragilidade desse tipo de atendimento?

Cruz (2000, p. 22) nos alerta que:

O simples fato de ter havido expansão do atendimento às crianças pequenas não representa a democratização das oportunidades educacionais para essa faixa etária. Quando analisamos a forma como isso ocorreu e algumas das características atuais desse atendimento, vemos que, ao contrário, as crianças que prioritariamente mereceriam um atendimento de qualidade (devido à dívida social que temos com elas) são as que são alvo dos programas que enfrentam os maiores problemas.

Diante dessa situação, é preciso refletir não apenas sobre a ampliação do atendimento que gere números satisfatórios, mas que as crianças possam ter um atendimento satisfatório, o que lhe é de direito e que inclui infraestrutura, materiais, equipamento e profissionais capazes de promover experiências significativas para e com as crianças.

Em 2014, a prefeitura municipal realizou concurso público para assistente da Educação Infantil. Tínhamos, então, uma situação inimaginável sobre a qual, evidentemente, mostraram-se contrários o FEIC, a UFC e muitos dos funcionários do quadro técnico da equipe de Educação Infantil na secretaria e nos distritos, no entanto, os esforços para evitar o fato foram vãos.

Sobre essa questão, Pinho (2014, p. 112) registra:

O que não é devidamente esclarecido é que esses profissionais, além de estarem sendo contratados apenas com formação em Nível Médio, na modalidade Normal (Pedagógico), o que indica um possível retrocesso, pois os concursos anteriores previam a contratação de professores com nível superior para atuarem também em creches, estarão enquadrados como servidores públicos comuns, excluídos do quadro do magistério. Portanto, o erário público terá um grupo de 800 profissionais fora do quadro de profissionais da educação, visto que nem a LDB, nem o atual Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do município, preveem o cargo de assistente de Educação Infantil.

Dessa forma, a Lei Complementar 35/2013 foi aprovada pela Câmara Municipal, sob protestos de representantes da Faculdade de Educação da UFC e do FEIC, que aprovaram uma moção de repúdio à criação do cargo de assistente da Educação Infantil [...].

Ampliou-se, com ênfase no ano de 2014, um debate intrarrede em prol da melhoria dos índices educacionais. Com isso, muitos gestores escolares passaram a cobrar

cada vez mais que o trabalho na Educação Infantil caminhasse na perspectiva de “contribuir” para a alfabetização das crianças, tomando como “ineficiente” o trabalho até então realizado. Nas discussões das quais participei com grupo de gestores, falava-se muito em qualidade tomando-se como padrão o “ensino” da escola particular, demonstrando-se uma falta de conhecimento ou compreensão das DCNEI e das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da SEDUC, que colocam o trabalho com a linguagem verbal como um direito da criança, mas que não reduz a ele as experiências da Educação Infantil.

Algo que precisa ficar mais claro é que todos os setores da educação municipal expressam querer melhorias na qualidade do atendimento em toda e qualquer gestão. Para tanto, é necessário que haja respeito e diálogo entre as equipes de trabalho, além do compromisso compartilhado com todos os segmentos, inclusive dos responsáveis pela ampliação da oferta de vagas com um padrão de qualidade que é devidamente de direito das crianças. Unir forças e não procurar culpados me parece ser um bom começo.

Pressionada a mostrar o resultado do trabalho com a linguagem verbal, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEI) da SME implementou, em 2014, o “Instrumental de acompanhamento da escrita do nome próprio pelas crianças do Infantil V” (ANEXO A). A ideia seria visualizar a intencionalidade do trabalho realizado com as crianças e que, respeitando os ritmos, as necessidades e os interesses, o professor pudesse fazer uma mediação, uma intervenção. No entanto, ele acabou sendo interpretado de forma equivocada e seus itens máximos — escrita do nome completo e reconhecimento das letras do primeiro nome — passaram a ser perseguidos como meta única do Infantil V. As crianças passaram, em muitas instituições, a treinar diariamente para tal resultado, de modo que sua obtenção ou não, infelizmente, começou a se tornar um padrão para ranqueamento de professores, de turmas e de escolas.

Em 2015, iniciou-se uma força tarefa para revisão e atualização da proposta pedagógica do município, com inspiração na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015). Esse trabalho envolveu vários segmentos da Educação Infantil municipal, e o documento final foi apresentado em 2016. A formação continuada se voltou cada vez mais para o trabalho com a linguagem verbal, e a COEI lançou o documento “Orientações para as práticas de oralidade, de leitura e de escrita na Educação Infantil da rede municipal de ensino” em 2015 e, em 2017, publicou o documento: “A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil” (FORTALEZA, 2017).

Não temos, aqui, a pretensão de analisar os documentos anteriormente citados em seus aspectos positivos ou negativos, mas, com a visualização das publicações oficiais da

COEI, é possível considerar que a coordenadoria tem apresentado grande preocupação de “orientar” o trabalho com a linguagem verbal e com o nome próprio. Fato este que me parece estar mudando o sentido das práticas de Educação Infantil, atribuindo-lhe cada vez mais cedo um controle dos descritores<sup>17</sup> a serem avaliados posteriormente.

Com essas considerações sobre o contexto da Educação Infantil no Brasil e em Fortaleza, revelo uma visão que me ajudou a constituir-me da maneira que sou e sobre a qual estou a pensar e a perguntar. É desse lugar que me fez ser, sendo aqui, nesta história, que busco um diálogo entre a pedagogia e a filosofia para olhar o cuidado, buscando ver e dizer seu significado em outras perspectivas e, quem sabe, vivenciá-lo de outra forma.

---

<sup>17</sup> De acordo com a Matriz de referência do MEC, os descritores descrevem cada uma das habilidades que devem compor a competência pretendida (CEARÁ, 2015).



### 3 AS ESCOLHAS TEÓRICAS

“Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação” (RANCIÈRE, 2015, p. 11).

Tenho formação pedagógica. Sou professora. Como professora atuante na Educação Infantil, interessa-me observar constantemente o que estamos fazendo com as crianças, com as infâncias. Estaremos trabalhando em prol de sua emancipação ou, ao contrário, mesmo com um bonito discurso, estaremos a embrutecê-las?

Pagni (2010) afirma que a educação em geral tem sido concebida, desde a sua gênese na modernidade, como sinônimo de cuidado para que o homem se converta em humano e saia do estado no qual nasce, mas estaremos realmente atentos a esse cuidado na educação?

As escolhas teóricas da pesquisa convergem para os autores nos quais sinto acolhimento para minhas inquietações. Como pedagoga atravessada pelas interrogações da filosofia da educação, captura-me um caminho que possa promover um diálogo entre essas duas áreas de modo que me ajude a pensar o cuidado em questão.

Com todas as minhas possibilidades e com meus limites, não tenho a pretensão de fazer uma profunda discussão filosófica sobre o tema, até porque nem assim o esgotaria. Sou uma pedagoga buscando auxílio de outras áreas e de outras leituras que me possibilitem uma melhor compreensão ou uma ampliação de questionamentos sobre o cuidado.

#### 3.1 Um diálogo entre a Pedagogia e a Filosofia da Educação

Em seu livro “O mestre ignorante”, Jacques Rancière fala do desejo do homem em compreender e se fazer compreender, afirmando que: “[...] é preciso entender, compreender em seu verdadeiro sentido: não o derrisório poder de suspender o véu das coisas, mas a potência de tradução que confronta um falante a outro falante [...]” (RANCIÈRE, 2015, p. 95). Na busca da construção dessa compreensão de sentido, procuramos um diálogo entre a pedagogia e a filosofia da educação, inspirando-nos, para tanto, em estudos e pesquisas, a exemplo: Kramer (2011), Bazílio e Kramer (2011), Guimarães (2008), Pulino

(2010), Arroyo (2008, 2012, 2014), Kohan (2007, 2008, 2011), Larrosa (2013, 2015), Rancière (2015) e Boff (2005, 2014), em que esse movimento de aproximação da pedagogia à filosofia da educação já vem ocorrendo há algum tempo e que precisa ser intensificado, no sentido de contribuir na promoção das necessárias mudanças.

Diante da proposta de reflexão e modificação das ações, é imprescindível pensar seu sentido, uma vez que, de acordo com Fenerich (2012, p. 3), “[...] o sentido é uma condição moral vital, e que, sem ele, a razão, objetivada em formas jurídicas, não conta com a força necessária para encaminhar os problemas que afetam a vida de homens e mulheres hoje.” Concordamos com a autora que devemos nos voltar para o problema da constituição do sentido, supondo que sua falta corrobora para o que evidenciam Bazílio e Kramer (2011, p. 13):

Embora muitas sejam as leis e dispositivos que hoje asseguram os direitos fundamentais para o conjunto da população, o Brasil vive extrema contradição entre aquilo que é escrito e o que é vivido. [...] Dois são os desafios que se colocam: em primeiro lugar, ainda é necessário transformar mentalidades. Desnaturalizar situações cotidianas [...]. Já o segundo desafio diz respeito à fruição de direitos. Traduzindo isso em linguagem simples: fazer valer alguns avanços legais, pois não adianta o texto escrito que não está incorporado à vida.

Seria, então, uma possibilidade pensar qual o sentido de nossas ações e práticas nas relações com o outro, antes mesmo das leis que supõem a garantia dos direitos humanos. Uma ótica que pressupõe outra forma de aprender a ser e a cuidar de si e do outro, o que requer reflexão, compartilhamento, escolhas éticas e políticas, além da abertura para o novo, para o outro, para o diferente, para uma experiência de infância, de começos e recomeços.

[...] a dimensão aberta da experiência de infância, reclama um espaço de escuta, de troca, de experiência. Um espaço que pode ser na própria escola, em que os educadores — professores e funcionários — possam se encontrar, não para serem treinados, nem para receberem instruções prontas de coordenadores, mas para exercerem como pessoas criativas, que reflitam sobre e deem sentido para, seu trabalho e sua vida, a partir de trocas no grupo, com seus colegas [...]. Cada pessoa seria considerada como membro de uma comunidade escolar, de uma cultura, mas também como um ser singular, inventivo, que surpreende pela sua novidade, como a criança que nasce (PULINO, 2010, p. 157).

Pulino (2010) explicita que a Pedagogia estuda o processo educativo, propondo uma sistematização de sua prática. Assim, multiplicam-se as pedagogias que refletem e sistematizam diferentes concepções de práticas, a partir de diferentes concepções de educação, de criança, de infância.

Ao estudar a história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2011, p. 19) organizou quatro grandes períodos das nossas pedagogias, a saber:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional [...];
- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional [...];
- 3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova [...];
- 4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista [...].

Em seu estudo, Saviani (2011) subdivide e detalha cada um dos períodos por ele organizados, de modo a guardar certa correspondência entre os fatos investigados e a classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas. Assim, afirma o autor, “[...] o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga, o terceiro período está referido à concepção moderna e no quarto período emerge a visão crítica [...]” (SAVIANI, 2011, p. 20).

O valoroso trabalho de Saviani nos apresenta uma forma de compreender os principais fatos, características e movimentos que foram construindo as ideias pedagógicas no Brasil e as condições particulares de sua implementação. Além disso, possibilita-nos perceber a forte influência da pedagogia tradicional na história da nossa educação, o que não justifica, mas ao menos possibilita uma compreensão, sua insistente permanência ainda em nossos dias.

Referindo-se à Pedagogia Tradicional, Saviani (2012, p. 6) afirma que “[...] a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar o conhecimento que lhes são transmitidos.” De acordo com essa visão, o professor é o detentor de todo o conhecimento e, ao aluno, cabe a obediência, a disciplina.

Por ter gerado muita decepção e, conseqüentemente, por ter sido muito criticada, começam a surgir outras pedagogias como alternativas ao ensino tradicional, com destaque ao que se chamou de “Pedagogia Nova” (SAVIANI, 2012). Ao se referir à pedagogia nova, Saviani (2012) toma por referência a pedagogia tradicional, realizando um comparativo de elementos e, assim, conceitua enquanto distingue:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação (pedagogia nova), por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração

filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2012, p. 9).

Como é possível perceber, a partir da explicitação de Saviani, a pedagogia nova requereria, assim, mudanças extremas, além de ambientes mais ricos e, por conseguinte, custos mais elevados — alguns dos motivos pelos quais o autor afirma que não teve muito sucesso. No entanto, o alcance de seu ideário amplamente difundido acabou por gerar consequências, influenciando fortemente o pensamento pedagógico.

Outro estudo, realizado pela professora Oliveira-Formosinho, da Universidade Católica Portuguesa, faz um resgate da memória e da história pedagógica dos últimos duzentos anos e sistematiza o que chama de dois modos de pedagogia: pedagogia da transmissão e pedagogia da participação. De acordo com a autora:

Um exercício que a herança pedagógica dos dois últimos séculos permite-nos é o de contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação [...]. Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal, são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram desconstruir o modo tradicional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p. 15).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que é possível fazer o contraste entre as pedagogias da transmissão e da participação a partir da análise dos objetivos a que cada uma se propõe, da imagem de criança que pressupõem, da imagem de professor que propõem, do processo de ensino-aprendizagem adotado, do espaço de aprendizagem criado, do tempo de aprendizagem vivido, das aprendizagens e projetos desenvolvidos, bem como das aprendizagens realizadas e documentadas.

Assim, “No centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 189). “[...] os objetivos cifram-se, assim, em escolarizar, compensar, acelerar.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 190). Enquanto a pedagogia da participação “[...] centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p. 18). Já seus objetivos “[...] são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 190).

Para esses os autores, a imagem de criança presente nas pedagogias transmissivas “[...] é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 190), enquanto que, nas pedagogias participativas, “[...] a imagem de criança é a de um ser com competência e atividade.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 190).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) explicitam que a observação, a escuta e a negociação são processos vitais para promover a participação. Para os autores, a observação como processo contínuo possibilita o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Observa-se a criança em ação e não a criança solitária. Também a escuta, assim como a observação, deve ser um processo contínuo e busca um conhecimento sobre a criança, seus saberes e desejos. Já a negociação é vista como um instrumento de participação.

Dadas as distinções entre os tipos de pedagogia, Oliveira-Formosinho (2007b) faz uma aproximação das propostas interacionistas com a pedagogia da participação, mas alerta que:

As propostas construtivistas que retomam, em muito, os textos dos pedagogos do final do século XIX e princípio do século XX, se criam alguma ressonância ao nível da retórica da política educativa, nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia transmissiva educacional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica. É, assim, que hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p. 13).

Em consonância com as afirmativas de Oliveira-Formosinho (2007b) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), no que se refere à atualidade da Educação Infantil brasileira, percebe-se um grande esforço em explicitar através de leis, diretrizes e normas conceitos condizentes com os avanços dos estudos teóricos do último século. De modo que cada nova lei, diretriz ou orientação passa a ser incorporada aos cursos de pedagogia, bem como às formações continuadas de professores, tornando-se conhecida pelos profissionais da área.

O documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, elaborado a partir do projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS explicita que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade (BRASIL, 2009c, p. 8, grifo do autor).

As propostas que consideram essa visão de criança como sujeito de direitos e criador de cultura e de infância como experiência e possibilidade implicam-se, pois, em oferecer-lhe uma educação que possibilite a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade (BRASIL, 2009a), mais emancipadora e humanizadora, que cuide e “eduque contra a barbárie” no sentido de reconhecimento e valorização das diferenças (KRAMER, 2011), uma vez que, “[...] hoje, a Educação Infantil deve ser entendida e praticada como espaço de escuta, integração, cuidado e educação dos cidadãos desde o nascimento” (CEARÁ, 2011, p. 13).

De acordo com Cruz (2013), a legislação brasileira tem expressado as transformações que muitas concepções acerca das crianças e da função das instituições a elas destinadas sofreram ao longo da história, frutos de avanços no conhecimento acumulado na área e da luta dos movimentos sociais, entidades e profissionais que defendem os direitos das crianças. Dessa forma, temos a exemplo, o conceito de criança expresso nas DCNEI:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 18).

A observação atenta do conceito de criança estabelecido nas Diretrizes permite perceber um empenho para garantir no contexto legal que seja assegurado à criança o direito de guarda de suas especificidades e, de acordo com Cruz (2013), a apropriação dessa concepção pode significar uma mudança radical na prática pedagógica. No entanto, a pesquisadora nos alerta que essa “não é uma mudança simples” (CRUZ, 2013, p. 14), mas afirma que:

A apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios [...] conta a seu favor não só com a sensibilidade de cada professor e os conhecimentos que estão sendo acumulados acerca da criança, mas com o grande prazer que ela acrescenta ao trabalho pedagógico cotidiano, que se torna mais rico e significativo tanto para as crianças como para as professoras (CRUZ, 2013, p. 14).

A pedagogia tem se repensado, então, a partir dos novos conhecimentos, mas também a partir das crianças, dos professores, da criação de novos significados na relação entre estes e, assim, como afirma Arroyo (2014, p. 11), “[...] na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos [...], Outras Pedagogias são inventadas [...].”

Arroyo (2012) considera como “antipedagogias” as visões que precarizam o corpo e a infância, explicitando que estes corpos precarizados, silenciados, ocultados e controlados acabam por interrogar a nossa ética profissional. O autor assevera que “[...] estamos em tempo em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e auto-imagens [*sic*], a partir das experiências da infância.” (ARROYO, 2008, p. 119). Para tanto, sugere o autor que a pedagogia deve estar atenta a como a infância experimenta seu viver e como as diversas ciências pesquisam e refletem sobre essas experiências, revendo as verdades sobre a infância, ou sobre as infâncias.

Muitas áreas do conhecimento têm olhado a infância em diferentes perspectivas. Dentre elas, como um encontro afirmativo, fui atravessada pela filosofia da Educação. O contato com os primeiros textos dessa área ocorreram durante o mestrado em Educação na UFC, com um grupo de estudos em filosofia da infância, coordenado pela professora Ana Maria Monte Coelho Frota. O grupo iniciou com algumas leituras que foram mexendo, insultando, desarrumando, fazendo-me rever, repensar e perceber algumas possibilidades de “rotas de fuga” dos conhecimentos já estabelecidos. Uma abertura, um convite.

Inspirada por essa possibilidade de abrir-me ao novo, entreguei-me a outros encontros e descobertas no campo da filosofia da educação, cuja nova perspectiva que a relaciona com a infância implica “[...] pensar a infância a partir do que ela tem, não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”. Implica “[...] colocar a infância no seu lugar, no lugar dos inícios afirmativos” (KOHAN, 2008, p. 41).

Ao relacionar infância e filosofia, Kohan (2008, p. 47) afirma que:

A infância, a natalidade, o corpo sem lei, a estética, é o que salvam o mundo de sua caduquice, de sua “ruína normal”, natural. Há mundo novo, criação, transformação

porque há infância, porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento. A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta” e do “e se as coisas fossem de outro modo...?”, a forma única e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento; é levar a sério a novidade de cada nascimento; é impedir que cada nascimento se acabe em si mesmo; é tornar múltipla, diversa, a novidade de todo nascimento; é estender o nascer à vida toda e não apenas ao acontecimento biológico do parto.

Citando Deleuze (1998), Kohan (2008) nos apresenta dois tipos de temporalidade: de um lado a história; de outro, o devir. A história, para ele, é compreendida como o tempo *chrónos*, da sucessão de efeitos de uma experiência, totalizador e unificado, portanto relacionado à macropolítica e à infância majoritária, que educa conforme um modelo totalizante nos estatutos, nos parâmetros, nas escolas. Ao devir o autor relaciona o tempo do acontecimento, da intensidade da duração, da experiência, um tempo *aión*, da criação, da descontinuidade, das linhas de fuga e das minorias, da infância minoritária.

O autor considera o quanto somos atravessados simultaneamente por linhas de uma e outra temporalidade:

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar outra (KOHAN, 2007, p. 95).

Em consonância com o conceito de “devir-criança”, inventado por Deleuze e Guattari (1997 *apud* KOHAN, 2007), Kohan propõe o encontro entre um adulto e uma criança, pensando e afirmando um novo modo de pensar a educação. “Seria algo como uma infância da educação, e não já apenas uma educação da infância.” (KOHAN, 2007, p. 97). Assim, sugere que:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mais a interromper o que está dado e propiciar novos incícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2007, p. 97).



Nessa perspectiva, precisamos pensar sobre que princípios orientariam esse encontro de modo a torná-lo uma verdadeira experiência com outro. Para Larrosa (2015, p. 28), “[...] a experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, forma-nos e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, uma vez que a considera o saber da experiência como algo particular, subjetivo, contingente e pessoal. O autor afirma que o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho são características do sujeito moderno que impactam na redução das experiências. Mas a quem serve a raridade das experiências subjetivas? A quem interessa ao contrário a objetivação, a universalização, a massificação das pessoas e das situações? É preciso pensar, pois a prática pedagógica não é neutra, ela exige do professor uma definição, uma tomada de posição, como já explicitou Freire (2013).

Assim, podemos pensar que o sentido construído e atribuído ao cuidado e à educação das crianças implicará consequências nas suas construções da imagem de si e dos outros, do mundo. Argumentando que “[...] pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado”, Kohan (2007, p. 88) nos convida a destituirmo-nos de nossos conhecimentos para podermos ter um encontro com a infância, de modo a pensarmos nossa relação com ela a partir da oportunidade de nos permitir “[...] um esvaziamento daquilo que se crer saber sobre as crianças e infâncias para que novos saberes possam nascer.” (KOHAN, 2007, p. 18). O autor propõe: “[...] para evitar o naturalismo e o idealismo, talvez seja o caso de ‘desaprender’ o que se sabe e buscar abrir-se ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade.” (KOHAN, 2007, p. 19).

Inspirado na obra de Rancière (2015), Kohan (2007) nos convida a nos destituirmos de nossos saberes disciplinares, centrados no adulto, para podermos ir realmente em direção ao encontro com a criança. Reflete sobre “o valor e o sentido das práticas educacionais entre igualdade e emancipação” (KOHAN, 2007, p. 48), convidando-nos à disposição de desfazer a lógica das identidades e das desigualdades, pressupondo o princípio da igualdade como uma questão política.

Rancière (2015, p. 11) afirma que “[...] quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a postergará até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes.” Esse pensamento do filósofo se apresenta como uma lógica bem distinta do que muitas vezes se propõe a educação, que pressupõe uma desigualdade a ser reduzida através da instrução. Para ele,

Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade das inteligências.

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão prioritariamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se um sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2015, p. 12).

Rancière (2015, p. 107) toma a igualdade das inteligências como um “laço comum do gênero humano”. Assim, reconhecer a potência das crianças com as quais convivemos nos mais diversos espaços, validando sua igualdade, sua capacidade criadora, legitimando seus diferentes modos de ser e agir no mundo, dispondo-se às descobertas de aprender com elas, são movimentos que nos permitem pensar num sentido outro para o cuidado na educação, uma ruptura com a lógica “explicadora” estabelecida. Pela característica própria da filosofia da liberdade do pensamento de por em questão o que parece óbvio, torna-se totalmente possível, embora não tão simples, esse novo olhar para e com a infância.

É preciso, porém, destacar, como afirma Kohan, que:

Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a Educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é (KOHAN, 2007, p. 95).

Ou seja, como afirma o autor, não se trata de “[...] fundar uma nova teoria ou uma nova proposta para salvar a educação [...]” (KOHAN, 2008, p. 60), mas em perceber e dispor de alguns espaços mais ousados e sensíveis à infância. O autor nos convida à atenção, à escuta, aos inícios imprevistos e criadores, a aprender e ensinar juntos de forma potente.

Poderíamos, então, com ousadia e sensibilidade, buscar o auxílio da filosofia e da pedagogia para refletir sobre o sentido que temos atribuído à educação, ao cuidar — educar, pois como já explicitado anteriormente, faz-se possível e necessário desnaturalizar nossas práticas, como afirma Pulino (2010, p. 158):

Paulo Freire propõe que nossas condições atuais sejam desnaturalizadas, isto é, que sejam vistas não como eventos naturais, mas como eventos sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos. Desnaturalizando o “ser ou estar educador”, podemos nos perguntar como nos tornamos educadores, em que circunstância da história pessoal, da história social e política de nosso país, como vimos atuando, como nos vemos nessa condição, se trabalhamos com prazer e autonomia ou se temos nos submetido a prescrições teóricas e burocráticas. Se nós somos, em alguma medida, autores de nossa vida, pessoal e profissional, se somos responsáveis por ela ou se temos nos sentido vítimas de um processo em que temos pouca ou nenhuma participação, e porque temos nos colocado nessa posição, o que tem nos levado a

desejar isso. Se queremos transformar nossa condição, em que direção queremos nos conduzir, e com que finalidade.

As questões que se referem ao olhar sobre nós, sobre nossa prática, sobre o sentido que vamos construindo individual e coletivamente nas interações com os outros podem ser compreendidas como questões de cuidado. De um cuidado para com a humanidade, de um cuidado de si e do outro como uma forma de viver, como uma escolha ética, que se dá num campo de embate e luta entre o novo e a tradição, mas, no qual, segundo Pagni (2010, p. 64),

[...] o educador poderia descobrir nas formas de um cuidado para com o outro e na expectativa da igualdade que nutre essa relação, a diferença entre as subjetividades e os modos de subjetivação implicados na ação educativa, abrangendo não apenas os seus modos de agir no mundo, como também e principalmente, as suas atitudes éticas diante da vida.

Essa descoberta, ou busca, implica, segundo Pagni (2010), escolha, atitude, um estilo de vida e de um *éthos*. Que decorra das próprias entranhas, “[...] como uma escolha política, a mais clara possível no que se refere aos sentidos que desejamos e que criamos, quando esse desejar e criar estão intimamente relacionados a outros modos de existência.” (PAGNI, 2010, p. 70). Assim, passemos, então, a pensar um pouco mais sobre as questões do cuidado, ou sobre o cuidado em questão.

### 3.2 O cuidado em questão

Kohl (1997) afirma que, de acordo com os estudos de Vygotsky, o significado das palavras corresponde à junção do pensamento generalizante mais o intercâmbio social construído historicamente. Assim, o significado seria propriamente dito social, enquanto o sentido seria o significado da palavra para cada indivíduo “[...] composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.” (KOHL, 1997, p. 50). Essa perspectiva corrobora com a compreensão de Teixeira (2010, p. 2, grifo da autora) quando afirma que “[...] o termo *cuidado* pode ter inúmeros significados e sentidos”. A autora evidencia sua afirmativa a partir da pesquisa do significado de *cuidado* em dicionários, na Filosofia, na Saúde, na Psicologia, na Educação, na relação com o poder, na Educação Infantil e nos documentos oficiais. A partir de seus estudos, considera que se trata de um conceito bastante complexo, cuja amplitude de significados é muito enriquecedora, o que inviabiliza a delimitação de fronteiras e o fornecimento de definições fechadas.

No primeiro capítulo deste texto, pudemos olhar para o cuidado a partir das perspectivas e significados a ele atribuídos pelos diversos pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo dessa temática. Ao pesquisarmos os diferentes trabalhos relacionados ao cuidado, verificamos um tanto dessa amplitude explicitada por Teixeira (2010).

Em nosso levantamento, percebemos que o cuidado esteve relacionado a questões como: falta ou excesso de cuidado; como limite, rotina, controle, mas também como indissociabilidade entre cuidado e educação, preocupação e carinho, resolução de conflitos, direitos, cuidados domésticos, cuidado profissional, cuidado amigo, cuidado coletivo, cuidados físicos, zelo pela saúde, limpeza, higiene, alimentação, organização do espaço, zelo, proteção, confiança, segurança, cuidados emocionais, amor, afeto, atenção, dedicação, tempo, presença, paciência, respeito, diálogo, partilha do dia a dia, diversão, ludicidade, preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, estabelecimento de vínculos, cuidar e ser cuidado, cuidar da criança, cuidar do professor, cuidar da família, cuidado como condição do desenvolvimento humano, cuidado de si, cuidado com as relações com o outro, com o ambiente, com a espiritualidade. Cuidado como forma de olhar, de ver.

Dada, então, a multiplicidade de significados encontrados, pensamos na potência de como ele é, ou pode ser, em nosso contexto. Que sentido tem ou poderá ter, não apenas em nossas práticas pedagógicas, mas em nossa forma de estar no mundo, de interagir com o outro, com os outros. Nossa pretensão seria, então, olhar um pouco mais para essa perspectiva do cuidado como um princípio ético, um modo de ser.

Dispomos, atualmente, de várias contribuições teóricas que se referem ao cuidado, muitas delas no campo da filosofia. Dentre elas, buscamos referência a partir dos estudos de Boff (2005, 2014) e Foucault (2010). Também contamos com as contribuições de outros autores que nos ajudam a discutir a abordagem de Foucault (2010) sobre o cuidado de si e a cultura de si, como Kohan (2007) e Luger (2011).

Ao estudar o “cuidado de si” e a “cultura de si” na abordagem de Michel Foucault, Luger (2011, p. 64) explicita que:

Foucault coloca como sendo de seu interesse um estudo das formas pelas quais o sujeito compreendeu a si, isto é, enxergou a si próprio como objeto de saber, apto a ser compreendido. Ele afirma ter, ao se aventurar por essa questão, percebido que as formas pelas quais o sujeito é constituído não se resumiriam a técnicas de dominação, mas que havia um outro domínio de técnicas que era necessário compreender para fazer uma genealogia do sujeito, que seria o das “técnicas de si”, formas pelas quais o sujeito relacionava-se consigo mesmo, tornava a si próprio como material moral, como sujeito a ser por si mesmo constituído.

Essa afirmativa, na análise de Luger (2011), aproxima-se de uma autocrítica de Foucault, mas também de uma justificativa que apresenta os motivos da transição dos estudos desse autor. Assim, de acordo com Luger (2011), o interesse de Foucault pelas práticas de si ou pelo cuidado de si estaria mais explícito em dois dos trabalhos do autor: “História da sexualidade 3: o cuidado de si” e na “Hermenêutica do sujeito”, em que retoma e aprofunda as discussões sobre o cuidado, não só como noção conceitual, mas também como práticas de si.

Sem desejar resumir de maneira simplista a obra de Foucault, pretendemos, aqui, trazer alguns fragmentos de seus estudos para evidenciar a importância do tema abordado e como ele se fez presente e necessário no decorrer da história do homem desde a antiguidade.

Durante o curso “A Hermenêutica do Sujeito”, pronunciado por Foucault em 1982 no Collège de France, posteriormente transformado em livro, o autor faz falar vários outros filósofos nas discussões da problemática entre subjetividade e verdade que aborda a partir do quadro teórico das práticas do cuidado de si, resgatadas desde a antiguidade. Nas palavras do filósofo,

Não pretendo, por certo, refazer toda a história dessa noção, dessa prática, dessas regras do cuidado de si a que me referi [...]. Tentarei isolar três momentos que me parecem interessantes: o momento socrático-platônico de surgimento da *epiméleia heautoû* na reflexão filosófica; em segundo lugar, o período da idade de ouro da cultura da si, da cultura de si mesmo, do cuidado de si mesmo, que pode ser situado nos dois primeiros séculos de nossa era; e depois a passagem aos séculos IV-V, passagem genericamente da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Em cada um desses momentos ou períodos, Foucault discute a compreensão de cuidado. No entanto, como explicitado na “situação do curso”<sup>18</sup>, “[...] em três meses de curso [...], Foucault certamente não teve tempo de dar conta do conjunto dessas pesquisas sobre as técnicas de si antigas.” (FOUCAULT, 2010, p. 467), mas trabalhou-as o suficiente para explicitá-las como princípio constitutivo de nossas ações.

No primeiro momento, ou modelo socrático-platônico, o autor considera que o princípio “é preciso ocupar-se consigo mesmo” era uma antiga sentença da cultura grega (FOUCAULT, 2010, p. 30). Todavia, ele afirma que a emergência do cuidado de si na reflexão filosófica se dá com Sócrates, em particular no texto Alcebiades, que resgata em suas primeiras aulas, nas quais Sócrates coloca em questão a preparação de Alcebiades para exercer a política, “mostra a Alcebiades a necessidade de que aquele que pretende ocupar-se

---

<sup>18</sup> Parte constituinte do livro “A Hermenêutica do Sujeito” editada por Frédéric Gros, maître de conférences na Universidade de Paris.

dos outros, da política, comece por ‘ocupar-se de si mesmo’”. Para isso, terá que “conhecer-se a si mesmo”, considera também Kohan (2007, p. 77).

Luger (2011, p. 16) afirma que três características principais do cuidado de si (epiméleia heautoû) são ressaltadas por Foucault no início do curso, explicitando que:

Em primeiro lugar, a noção designaria uma “atitude geral”, uma forma de ser “para consigo, para com os outros, para com o mundo”, isto é, um modo de ser e “de estar no mundo”. Além disso, caracterizar-se-ia como uma forma de olhar e de atenção consigo mesmo, de voltar o olhar para si. E, por último, consistiria igualmente em certas ações “exercidas de si para consigo”, certas práticas, exercícios.

O segundo período, de acordo com Foucault é “[...] o período do renascimento da cultura clássica do helenismo, imediatamente antes da difusão do cristianismo e do aparecimento dos primeiros grandes pensadores cristãos” (FOUCAULT, 2010, p. 75). É considerado pelo autor como “[...] uma verdadeira idade do ouro na história do cuidado de si”, pois passa o cuidado a ser entendido como noção, como prática e como instituição, que dar-se desde o discurso verdadeiro e racional, mas também passa por questões técnicas que envolvem a importância da escuta, a importância da escrita e a importância dos retornos sobre si.

De acordo com Luger (2011, p. 23):

O cuidado de si não indica apenas um cuidado e atitude geral, mas engloba uma série de cuidados e ocupações direcionados, específicos. O cuidado que se tem com a família e os amigos, o cuidado com as tarefas da casa, o que um governante tem com os governados, tudo isso se qualifica, segundo Foucault, como epiméleia. Esse conjunto de práticas comportado pela cultura de si representava-se geralmente pelo termo “áskesis”.

Assim, Foucault (2010, p. 445) afirma que “[...] o cuidado de si foi considerado ao mesmo tempo um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados.” Contudo, faz-se necessário esclarecer que o filósofo não sugere a reatualização do cuidado, e, sim, que, a partir dele, algo novo possa ser construído. Não se trata, pois, de uma receita, mas de um mapa que desvela algumas possibilidades de novas formas de vida pela transformação de si mesmo.

Na “situação do curso” da Hermenêutica do sujeito, está explícito que:

O cuidado de si não é, pois, um convite à inação, mas ao contrário: aquilo que nos incita a agir bem, aquilo que nos constitui como o sujeito verdadeiro dos nossos atos. Mas, mais do que nos isolar do mundo, é o que nos permite nele nos situar

corretamente [...]. O cuidado de si é, pois, um princípio regulador da atividade, de nossa relação com o mundo e com os outros (FOUCAULT, 2010, p. 486).

Assim, os estudos de Foucault sobre o cuidado têm inspirado o pensamento educacional, incentivando professores a, como afirma Kohan (2007, p. 82), “[...] buscar-se outro professor do que se é”, no sentido de propiciar um repensar da formação humana, o que, como sugerem Silva e Freitas (2015, p. 219), “[...] parece implicar uma releitura crítica ao sujeito da educação” a partir de uma nova possibilidade ética.

Com um estudo mais voltado ao contexto mais contemporâneo, Boff (2005, 2014) considera o cuidado essencial como o princípio de um novo *ethos*, uma nova forma de habitar. Segundo o autor:

Mitos antigos e pensadores contemporâneos dos mais profundos nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é na verdade o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano, quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir (BOFF, 2014, p. 12).

Dessa forma, Boff (2005, p. 28) afirma que “nós não temos apenas cuidado. Nós somos cuidado. Isso significa que cuidado possui uma dimensão ontológica, quer dizer, entra na constituição do ser humano. É um modo de ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado, deixamos de ser humanos.” Fundamentado em Martin Heidegger, o filósofo do cuidado, Boff explicita o cuidado como “[...] fundamento para qualquer interpretação que dermos do ser humano.” (BOFF, 2005, p. 29).

Para Boff (2005, p. 29), “[...] cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. [...] implica um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e se centra no outro com desvelo e solicitude.” O que, segundo ele, “[...] somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim.” (BOFF, 2005, p. 29).

Boff (2005, p. 30) explicita que há duas formas de ser-no-mundo. Diante do que afirma:

Quando dizemos ser-no-mundo não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode estar incluído. Mas ser-no-mundo é algo mais abrangente. Significa uma forma de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo o próprio ser, a autoconsciência e a própria identidade.

Assim, para ele, o processo de construção da realidade humana emerge através de dois modos básicos de ser-no-mundo: o modo-de-ser do trabalho e o modo-de-ser do cuidado. Boff (2005, p. 30) afirma que o modo-de-ser trabalho impõe “[...] um certo distanciamento da realidade, a fim de estudá-la, acumular experiências e assenhorear-se dela”, por isso exige “objetividade” como uma projeção da razão, cuja lógica coloca o ser humano no centro, “antropocentrismo”. Esse modo-de-ser, segundo Boff (2005), ignora a terra, o universo como sujeito da vida e da sensibilidade. Para o autor,

Essa atitude de trabalho-poder-dominação do mundo corporifica a dimensão masculina no homem e na mulher. É aquela dimensão que [...] compartimenta a realidade para melhor conhecê-la e subjugar-la; usa de poder e até de agressão para alcançar seus objetivos utilitaristas; lança-se para fora de si na aventura do conhecimento e da conquista de todos os espaços da Terra e, nos dias de hoje, no espaço exterior celeste (BOFF, 2005, p. 31).

Boff (2005) também reflete sobre o modo-de-ser cuidado. Para ele, o cuidado não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma modalidade diferente. Permite perceber o valor não utilitário das coisas, mas o valor das coisas em si mesmas como um todo orgânico, includente, com complementariedade, reciprocidade e alteridade. No modo-de-ser cuidado, “[...] a relação não é de domínio, mas de convivência: não é pura intervenção, mas, principalmente, interação e comunhão. É de cuidado das coisas.” (BOFF, 2005, p. 31). Sobre o que explicita:

Cuidar das coisas implica ter intimidade com elas, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas. Auscultar-lhe o ritmo e afinar-se com ele. Cuidar é estabelecer comunhão. Não é a razão analítica-instrumental que é chamada a funcionar. Mas a razão cordial, o *esprit de finesse* (o espírito de delicadeza), o sentimento profundo. Mais que o *logos* (razão), é o *pathos* (sentimento), que ocupa aqui a centralidade (BOFF, 2005, p. 31, grifos do autor).

Boff (2005) afirma que o modo-de-ser cuidado concretiza a dimensão feminina do ser humano, homem e mulher. Assim, considera que o feminino não é exclusivo das mulheres, mas que “[...] os homens são também portadores de feminino” (BOFF, 2005, p. 32). Para ele, nesse modo-de-ser, “no lugar da agressividade, há a convivência amorosa. Em vez da dominação, há a companhia ao lado e junto do outro.” (BOFF, 2005, p. 32).

De acordo com Boff (2005, p. 32), “o grande desafio do ser humano é combinar trabalho com cuidado”, e justifica o autor:

Eles não se opõem. Mas se compõem. Limitam-se mutuamente e, ao mesmo tempo, complementam-se. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por



um lado ligada à objetividade e por outro à subjetividade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra, e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano (BOFF, 2005, p. 32).

Boff (2005) afirma que, a partir das revoluções do período neolítico, iniciou-se uma ruptura entre o trabalho e o cuidado. De modo que, lentamente, o trabalho começou a predominar pela busca frenética de produção e de dominação da Terra, chegando, a partir do século XVIII, com a influência da revolução industrial, ao que o autor nomeia de “ditadura do modo-de-ser do trabalho.” E explicita, então, que “[...] o trabalho não é mais relacionado com a natureza (modelação), mas com o capital (confronto capital-trabalho, analisado por Marx e Engels).” (BOFF, 2005, p. 32).

No entanto, alerta-nos o autor que a ditadura do modo-de-ser trabalho tem conduzido “[...] a humanidade a um impasse crucial: ou pomos limites à voracidade produtivista, associando trabalho e cuidado, ou vamos ao encontro do pior” (BOFF, 2005, p. 32), pois, nesse modo-de-ser, perdeu-se a visão do ser humano como um ser-de-relações, de ternura, de cuidado, de espiritualidade. De modo que, afirma Boff (2005, p. 33) enfaticamente, “[...] o ser-no-mundo exclusivamente como trabalho pode destruir o mundo.”

Assim, o referido autor defende o resgate do modo-de-ser do cuidado, em que o homem possa voltar sobre si para melhor perceber-se em relação a seus sentimentos, sua capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado, como uma condição, enfim, de ser humano. E considera que:

Tudo começa com o sentimento. É o sentimento que nos faz sensíveis a tudo o que está a nossa volta. Que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas. É o sentimento que nos produz o encantamento em face da grandeza dos céus, a veneração diante da complexidade da mãe Terra e o enternecimento diante da fragilidade e da vitalidade de um recém-nascido [...]. É o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. Esse sentimento profundo, repetimos, chama-se cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, evocou-nos um sentimento profundo e provocou cuidado em nós deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente em nós (BOFF, 2005, p. 33).

Boff considera o cuidado como uma energia que, continuamente, faz surgir o ser humano, por isso enfatiza que “[...] importa colocar em tudo cuidado” (BOFF, 2005, p. 33). Assim, convida-nos a uma nova ética, que pressupõe uma nova ótica e que considere o cuidado como ato, atitude, que resgate nossa humanidade mais essencial. Para Boff (2014), o cuidado se concretiza de diferentes formas: desde o cuidado com o planeta; cuidado com o próprio nicho ecológico; cuidado com a sociedade sustentável; cuidado com os pobres, oprimidos e excluídos; cuidado com nosso corpo na saúde e na doença; cuidado com a cura

integral do ser humano; cuidado com a nossa alma, os anjos e os demônios; cuidado com o nosso espírito, os grandes sonhos e Deus; e cuidado com a grande travessia, a morte<sup>19</sup>.

Boff (2014), porém, alerta-nos sobre o que chama de patologias do cuidado, afirmando que, devido à ambiguidade estrutural do ser humano, acaba-se mesclando o “cuidado essencial” com o “descuido fatal” (BOFF, 2014, p. 187). Para ele:

[...] o fato de carregarmos sempre uma sombra de descuido, não invalida a permanente busca do cuidado essencial. O descuido, inerente à nossa humana condição, mais do que um obstáculo é um desafio para a vivência do cuidado essencial e de suas formas alternativas e mais aperfeiçoadas. O cuidado não é uma meta a se atingir somente no final da caminhada. É um princípio que acompanha o ser humano em cada passo, em cada momento [...] (BOFF, 2014, p. 188).

Boff (2014) considera três possibilidades de patologia do cuidado: a negação do cuidado essencial, o que, segundo ele, ocorre na lógica do modo-de-ser do trabalho e sobre o que resulta um processo de desumanização e de embrutecimento das relações; o cuidado em seu excesso: a obsessão, que afirma tirar a espontaneidade das pessoas que se sentem “roubadas em sua energia de fazer sua experiência do cuidado essencial, entre acertos e erros; (BOFF, 2014, p. 190) e o cuidado em sua carência, ou descuido, que normalmente ocorre quando as pessoas não conseguem ser inteiras no que fazem, pois, segundo ele, nesse caso, as coisas aparecem malfeitas, largadas, desordenadas e caóticas, levando as pessoas a impacientarem-se e a perder a calma e a serenidade.

Boff (2014) afirma o modo-de-ser cuidado como um equilíbrio, uma forma de viver, uma escolha, um princípio, uma nova ética. Diante dessa possibilidade do cuidado, vários pesquisadores, dentre eles muitos pedagogos, também têm se dedicado ao tema, a exemplo, podemos citar Guimarães (2008, p. 41), que apresenta uma perspectiva do cuidado “como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade”, além de Martins Filho (2013, p. 208), para quem “a dimensão do cuidado, portanto, ganha importância e passa a ser considerada a base para qualificar o fazer-fazendo da docência.”

No documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, explicita-se que:

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor.

<sup>19</sup> Cada uma dessas formas de concretização do cuidado expressas por Boff é por ele detalhada, explicitada e “justificada”. Aqui, estão apenas citadas a título de ilustração de como o autor estudado evidencia a concretização do cuidado.

Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BRASIL, 2009b, p. 68).

No entanto, há de se questionar, conforme solicita Castro (2013, p. 187), como compartilhar os cuidados devidos à criança e, simultaneamente, impedir que a proteção se torne uma forma de dominação? Nas palavras da autora:

A questão que discutimos [...] reside em poder compreender, conceitual e praticamente como o cuidado com o outro (a criança) se diferencia da tentativa de tutelá-lo, poder enxergar possíveis distâncias entre a posição de responsabilidade dos mais velhos e seu desejo de controlar e governar as crianças. A confusão e a indistinção entre essas posições caminham em posição oposta ao processo de emancipação da infância. O cuidado com a criança inclui também estar atento ao seu processo de emancipação frente à sujeição de qualquer outro (CASTRO, 2013, p. 179).

Assim, voltamos à epígrafe deste capítulo com Rancière (2015), em que instruir pode significar emancipar ou embrutecer, recordando que “[...] para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo [...] como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (RANCIÈRE, 2015, p. 57).

Kohan (2011, p. 240) nos alerta que “[...] as pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência.” Para Kohan (2011, p. 248), uma educação emancipatória não é uma educação que emancipa, mas uma educação “[...] que permite emanciparmo-nos”. Nessa mesma perspectiva, o autor reflete que “[...] um professor emancipador não é aquele que liberta os seus alunos, mas aquele que trabalha na sua própria emancipação e contribui para que os outros possam fazer seu próprio trabalho emancipatório”.

Assim, a nosso ver, a questão do cuidado ou o cuidado em questão, como uma forma de ser-no-mundo, implicaria uma educação emancipadora capaz de possibilitar novas formas de singularidades e de subjetividade que considerem o respeito ao outro, à diversidade, à diferença, à vida, enfim, uma nova ética por um cuidado de si e do outro, não só das crianças e dos professores, mas da humanidade.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2000, p. 155).

Minayo (2015, p. 14) afirma que “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” Neste capítulo, então, explico o caminho percorrido diante da natureza da pesquisa realizada, situando o percurso dessa experiência.

Considerando que venho de uma formação inicial em pedagogia e que conto com nove anos em sala de aula, sete anos em coordenação de CEI e cinco anos em formação continuada de professores, posso afirmar-me constituída também por essa área do conhecimento. Dito de outra forma, tenho vivido o universo da educação e da pedagogia metade da minha vida. Atravessa-me, então, por longo período, essa história, que, a bem pensar, inicia-se antes de minhas escolhas profissionais, a partir das significações que fui atribuindo ao papel do professor desde a infância.

Assim, esse “novo” olhar para uma realidade específica pelos olhos de quem não pretende explicar, mas perceber e descrever uma compreensão dos modos de viver, sentir e significar os cuidados na Educação Infantil, nas relações estabelecidas entre adultos e crianças de uma turma de Infantil V, configura-se como uma tarefa gigantesca. Um intento desafiante para o qual foi escolhido um caminho qualitativo de inspiração fenomenológica, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (2006), os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para as pessoas em situações particulares.

Durante a explicitação da situação particular deste estudo, neste capítulo, apresento a construção do caminho no próprio caminhar, detalhando o tipo de pesquisa, o cenário em que ocorreu e os atores que dela participaram e que contribuíram na construção deste caminho.

É necessário destacar, ainda, que o processo aqui apresentado significou, para mim, uma experiência compartilhada com todos os que ajudaram a construí-la e, ao mesmo tempo, ímpar, por ser única.

#### 4.1 Tipo de pesquisa

O objetivo geral de nossa pesquisa é: compreender como as professoras de uma turma de Infantil V da rede municipal de Fortaleza estão significando o cuidado em suas práticas pedagógicas com as crianças. Dada a natureza do tema investigado, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2015), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, com fenômenos humanos que fazem parte da realidade social.

Ao analisarem as características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (2006, p. 47) afirmam que sua fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Então, a investigação é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelo resultado ou produto; os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital.

Sobre a abordagem qualitativa em pesquisa, André (2005, p. 15) afirma que:

É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que, como todos nós sabemos, compreende uma série de matizes. É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

Também Bogdan e Biklen (2006, p. 52, grifo dos autores) explicitam que “[...] a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva *fenomenológica*.” Fazendo um apanhado de estudiosos nos quais se embasaram, os autores citam que: “Os fenomenologistas não presumem que conhecem o que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar” (DOUGLAS, 1976 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 53). “A investigação fenomenológica começa com o silêncio” (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 53). “Este ‘silêncio’ é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Deste modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceitual dos seus sujeitos” (GEERTZ, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 53), “com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 53).

Assim, indagamos sobre o cuidado na Educação Infantil para perceber e refletir como as professoras o significam e o vivenciam com as crianças, como ele ocorre na prática do dia a dia na realidade de uma turma de Infantil V no atual contexto das políticas públicas educacionais do município de Fortaleza. E, ainda, o que as professoras dizem acerca dele e das formas como o vivenciam.

Em relação às características da abordagem qualitativa da pesquisa, em comparação à abordagem quantitativa, Bogdan e Biklen (2006) explicitam que enquanto esta última pressupõe um plano mais formal, específico, estruturado e predeterminado, a primeira deve ter um plano geral, flexível e progressivo. Ainda quanto às técnicas ou métodos de construção de dados, contrapõem os experimentos, inquéritos, entrevistas e observações estruturadas e o conjunto de dados da abordagem quantitativa ao estudo de documentos vários, à observação participante e às entrevistas abertas da abordagem qualitativa. No que se refere aos instrumentos utilizados, estes apontam, na abordagem quantitativa, a inventários, questionários, índices, computadores, escalas e resultado de teses; enquanto apresentam como instrumentos da abordagem qualitativa gravador, transcrição e, principalmente, a pessoa do investigador.

Considerando as características da abordagem qualitativa, assim como os objetivos delineados para esta pesquisa, apresentamos como técnicas ou métodos de construção de dados utilizados os seguintes procedimentos: observação participativa e entrevistas narrativas com as professoras, bem como gravações de áudio, fotografias e notas de campo, que nos ajudaram na composição deste trabalho.

Com relação à observação participante, Gil (2009, p. 103) afirma que pode ser definida “[...] como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo, a partir do interior dele mesmo.” Na verdade, foi a forma como conseguimos aproximarmo-nos da realidade a partir dela mesma. A observação participante nos possibilitou a partilha das experiências cotidianas do grupo pesquisado.

Lüdke e André (1986, p. 26) explicitam que:

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Em três meses de trabalho de campo, entre 23 de setembro e 23 de dezembro de 2016, realizamos 60 horas de observação participante, de modo a aproximarmos do objetivo de conhecer as práticas pedagógicas das professoras de uma turma de Infantil V, para que pudéssemos perceber como é vivenciado o cuidado. Procuramos entrar no campo, como sugeriu o professor Kohan no parecer da qualificação desta pesquisa, tentando olhar e escutar mais do que julgar a partir de uma normativa existente, observando os detalhes, os gestos, a maneira que a infância dos pequenos, e também dos maiores, é afirmada, atendida ou desatendida nesse espaço de Educação Infantil.

Ao refletirem sobre o papel do observador nas abordagens qualitativas de pesquisa, Lüdke e André (1986), fundamentadas em Hall (1978), apresentam algumas características a serem consideradas:

[...] a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consciente; deve ser capaz de guardar informações confidenciais. Desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. Esses cuidados são fundamentais para que ele consiga obter as informações desejadas (HALL, 1978 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Essas orientações de Lüdke e André (1986) nos ajudaram a entrar no campo de forma mais cuidadosa, possibilitando interações de confiança com toda a comunidade escolar do CEI pesquisado, desde a coordenadora, que nos recebeu de forma acolhedora, às professoras que aceitaram participar da pesquisa, permitindo-nos observar, diariamente, suas práticas, suas rotinas, além dos demais funcionários da instituição com os quais convivemos. Também procuramos buscar a aceitação das crianças a partir de uma conversa na qual falamos sobre nosso interesse em poder ficar alguns dias com eles, aprendendo sobre o cuidado. Com os pais, nossa abordagem foi muito positiva, mesmo assim, percebemos que alguns deles, mesmo após o diálogo e a leitura do termo de compromisso, antes de assinar, buscaram saber da coordenadora se ela era de acordo com o estudo. Havia uma clara preocupação em não denegrir a imagem da instituição, o que podemos perceber, por exemplo, na fala do pai de Isaura<sup>20</sup>: “Eu aceito, mas vou levar pra ler. Quero saber o que você vai falar da escola, se é de mal ou se é de bem, porque aqui não tenho nada a reclamar delas não”<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Nome fictício para preservar a identidade das crianças, conforme orientação do Conselho de Ética da UFC.

<sup>21</sup> Diário de campo, 3 de novembro de 2016.

Ainda sobre o trabalho de campo com observação participante, Guimarães (2008, p. 99), em sua tese, explicita que o desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, atento às fronteiras entre ser pesquisador e ser profissional da creche, entre ser observador e ser participante e, depois, trazer para o texto da pesquisa essa experiência e o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças, a complexidade da experiência com o outro, o que também vislumbramos neste trabalho.

Ao refletir sobre minha experiência no campo, lembro-me que muitas vezes a técnica de educação queria prevalecer sobre a pesquisadora, mas, como já havia sido alertada sobre essa questão desde a qualificação, busquei ao máximo trabalhar minha própria conduta, para que pudesse prevalecer a pesquisadora, com um olhar cuidadoso e atento, buscando apreender os significados atribuídos ao cuidar.

Ao tratarem do contínuo participante/observador, Bogdan e Biklen (2006) trazem importantes orientações ao pesquisador, dentre elas: ter cuidado com a participação e com o modo como se deve participar, focando no estudo que se propôs a elaborar; ser discreto; ser cuidadoso com o que fala e com o que ouve; ser cuidadoso ao escrever as notas de campo; utilizar nomes falsos; em caso de discórdias ou competições, evitar se identificar com um dos lados, para não dificultar o acesso ao outro; não reprimir seus sentimentos, mas tratá-los como fonte de reflexão; limitar as primeiras sessões a uma hora ou menos e depois ir aumentando se for necessário.

Essas orientações foram importantes, pois ajudaram na minha inserção no grupo. No início, havia certo receio, certa distância, pelo fato de eu ser, para aquelas pessoas, uma desconhecida. Com o passar dos dias no campo, percebi que, cada vez mais, sentia-me incluída nas discussões diversas, fossem nos momentos de lanche, em algumas situações no parque e, até, em momentos depois da aula, quando professoras da turma e outras professoras compartilhavam sentimentos e preocupações em relação às crianças, dividiam suas histórias cotidianas pessoais e profissionais e demonstravam interesse em saber mais sobre mim, da minha história, como tinha sido o processo para entrar no mestrado da UFC. Enfim, percebi que sentíamos mutuamente confiança para trocar mais que apenas informações, mas nossas próprias histórias, o que se deu pelas vivências e, também, por narrativas.

Quanto às narrativas nesta pesquisa, elas foram abordadas a partir das contribuições de Cunha (1997) e Dutra (2002). Cunha (1997, p. 4, grifo do autor) afirma que:

[...] no campo da **pesquisa**, as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados. Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias [...], a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar esse



potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele. É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva, disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente, na reinterpretção de significados, o que mostra que a narrativa acaba sendo sempre um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina.

As reflexões apresentadas por Cunha (1997) nos impulsionaram a estabelecer a narrativa como uma metodologia coerente com o objetivo de conhecer a perspectiva das professoras no que concerne às experiências de cuidado com as crianças em suas práticas pedagógicas, de modo que nos esforçamos para que suas falas fossem explicitadas, ouvidas e refletidas.

Fundamentada em Walter Benjamin (1994), Dutra (2002) apresenta uma perspectiva de narrativa como expressão da experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro – o ouvinte – que, ao contar o que ouviu, transforma-se, ele mesmo, em narrador, “[...] por já ter almagamado à sua experiência a história ouvida.” (DUTRA, 2002, p. 373). Inspirada em Queiroz (1991 *apud* DUTRA, 2002), a autora aponta em seu texto duas possibilidades das narrativas: depoimento e história de vida, explicitando que:

As diferenças residem nas distintas formas de agir do pesquisador, em uma e em outra técnica. Diferentemente da forma como atua nas histórias de vida, no depoimento o pesquisador dirige a entrevista em direção ao assunto que lhe interessa, além do depoimento poder ser finalizado em apenas um encontro. Isso não acontece quando se pretende pesquisar uma história de vida, que exige vários encontros, os quais são dirigidos, prioritariamente pelo narrador (DUTRA, 2002, p. 377).

Nosso trabalho com narrativa baseia-se na perspectiva do depoimento, por permitir um encontro, uma articulação entre experiências, entre existências. Não se trata, então, de utilizarmos as narrativas para fazer julgamentos da consciência ou da prática das professoras, mas com o intuito de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à experiência pesquisada. Quanto aos procedimentos metodológicos, específicos aos depoimentos, Dutra (2002) orienta que estes devem ser gravados, transcritos, literalizados e, posteriormente, submetidos à apreciação dos entrevistados. A seguir, os depoimentos devem ser comentados e interpretados, a partir dos significados que se revelam na experiência narrada e como produto das reflexões feitas pelo pesquisador na sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Considerando os estudos realizados, optamos por propor às entrevistadas que falassem sobre como vivenciam o cuidar em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o

convite à narrativa possibilitou que as narradoras compartilhassem, por seus discursos, uma parte de suas histórias de vida, o que será possível de perceber neste trabalho.

Ao falarmos com as professoras sobre as entrevistas narrativas, explicitamos que conversaríamos sobre o cuidado e que gostaríamos de escutar seu depoimento sobre o tema. Solicitamos que elas marcassem a data e o local para conversarmos sobre o assunto e perguntamos da possibilidade de um segundo encontro com cada uma, caso precisássemos retomar alguma dúvida ou curiosidade que surgisse a partir de suas falas. As duas professoras mostraram-se totalmente abertas a essa possibilidade, tendo sido realizados dois encontros com cada uma.

A primeira entrevista narrativa com cada professora foi gravada, transcrita e apresentada a elas no segundo encontro, no qual retomamos algumas falas e perguntamos se elas gostariam de modificar ou acrescentar algo ao que já havia sido dito. Ambas concordaram com o que leram e colocaram-se à disposição para retomar o tema. Demonstraram interesse em conhecer os resultados da pesquisa e se mostraram disponíveis para colaborar com outros possíveis trabalhos. Escutemos suas falas: “Estamos à disposição aqui, pra qualquer outra etapa do seu trabalho. [...]. Quando você concluir, você retorna? É pra ir atrás de mim”. (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 12 de dezembro de 2016). “Somente agradeço a oportunidade. Como te disse, continuo aqui de braços abertos pra você. Se você precisar da gente, estamos aqui, se você quiser dar continuidade à sua pesquisa de doutorado...” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 22 de dezembro de 2016).

A abertura, o interesse e a solidariedade das professoras em relação à pesquisa foi algo que facilitou muito o desenvolvimento do trabalho. Havia, por parte delas, a vontade de contribuir com o estudo e o incentivo constante para a conclusão.

Como já indicado, utilizamos na pesquisa os seguintes instrumentos para construção de dados: notas de campo, fotografias e gravador de voz.

De acordo com Bogdan e Biklen (2006, p. 150),

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o observador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Ao tratar dos dados qualitativos, Bogdan e Biklen (2006) apresentam, de forma clara e interessante, um estudo específico sobre notas de campo. A partir de um exemplo rico e esclarecedor, os autores explicitam várias contribuições quanto aos conteúdos das notas de campo, especificando sobre seus aspectos descritivos e reflexivos, bem como quanto ao formato e processo de escrita destas.

Assim, à medida que a pesquisa foi sendo vivenciada, foi sendo registrada, narrada e refletida nas notas de campo, para que pudéssemos perceber as possíveis ressignificações das experiências durante o processo. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (2006) nos apresentaram várias sugestões que adotamos. Dentre suas orientações, ressaltamos a atenção aos aspectos descritivos das pessoas e dos espaços, inclusive na captação das palavras, diálogos, gestos e expressões do sujeito. A parte reflexiva, enfatizando sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões, e até preconceitos, também foi importante e merece atenção cuidadosa, pois nos ajudaram na composição das narrativas.

Quanto às fotografias, Bogdan e Biklen (2006, p. 189) afirmam que:

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é na maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não tivesse disponível para os refletir.

Assim, escolhemos a utilização de fotografias no intento de ampliar as possibilidades da observação, numa perspectiva cuidadosa dessa possibilidade, compreendendo que a solicitação do uso desse recurso aos sujeitos da pesquisa deve passar pela permissão tanto para fotografar, quanto para publicar as fotografias. Dessa forma, as fotografias foram produzidas pela pesquisadora nos momentos de observação em que se evidenciassem situações de cuidado entre os sujeitos da pesquisa, desde que não provocasse constrangimento aos mesmos, pois, em algumas situações, especialmente em relação às professoras, percebemos que não ficavam tão à vontade quanto ao uso desse recurso, mesmo tendo este sido autorizado por elas. Então, fizemos os registros fotográficos de forma a respeitar seus receios, com muita atenção para não identificá-las. Em relação às crianças, mesmo estas ficando bem mais à vontade durante as fotografias, buscamos captar os momentos tentando, ao mesmo tempo, respeitar sua autoria sem, no entanto, identificá-las totalmente, para preservar sua imagem.

Em relação ao uso do gravador, iniciamos nossas reflexões a partir da afirmação de Gil (2009, p. 119):

A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa por qualquer razão não autorizar a gravação, cabe então, solicitar autorização para a tomada de anotações.

Para nós, o uso do gravador, a partir da autorização dos sujeitos, foi uma forma de captar suas falas, especialmente durante as entrevistas narrativas, ou seja, no momento de entrevista com as professoras. As entrevistas foram transcritas, literalizadas, analisadas, levando em conta que as narrativas têm lugar num contexto. Apresentam, assim, uma compreensão, em um dado momento, de um encontro entre pesquisador e pesquisados, que ocorreu no próprio contexto da instituição.

Para que a privacidade dos sujeitos da pesquisa fosse preservada, solicitamos à coordenação da instituição autorização para uso de locais reservados, que nos atendeu prontamente, cedendo, inclusive, sua sala, caso precisássemos.

Quanto à análise dos dados, Bogdan e Biklen (2006, p. 205) explicitam que:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Nesta perspectiva, buscamos evidenciar nas narrativas os significados apresentados pelas professoras em suas falas a partir do convite para a reflexão e explicitação sobre o cuidado em suas práticas pedagógicas, bem como consideramos, também, as descobertas que se evidenciam a partir da observação de campo no decorrer desta pesquisa.

## **4.2 Cenário da pesquisa**

Bogdan e Biklen (2006, p. 75) alertam que:

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos;
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Assim, apresentamos a proposta da pesquisa ao Conselho de ética da UFC e à SME de Fortaleza. Com as devidas autorizações, buscamos um CEI que atendesse Infantil V, no qual a direção e os professores aceitassem, voluntariamente, participar desta investigação.

Buscamos realizar o estudo em um Distrito Educacional diferente do que atuo, tentando ampliar minha visão em relação à rede municipal. Procurei, então, outro distrito, localizado relativamente próximo de minha casa, considerando que Bogdan e Biklen (2006) nos alertam que a fonte de dados precisa ser facilmente acessível.

Diante de minha solicitação, fui encaminhada a uma instituição em que as professoras e a gestão eram conhecidas por serem abertas a estudos e pesquisas. A própria gerente da célula de Educação Infantil<sup>22</sup> do distrito consultou a instituição sobre o interesse em relação à participação no estudo, recebendo uma resposta positiva. Ao entrar em contato com a coordenadora da instituição, fui muito bem acolhida. A coordenadora disse que na instituição havia duas turmas de Infantil V, mas que a professora Rose<sup>23</sup> e sua Professora Regente B (PRB)<sup>24</sup>, Fátima, tinham demonstrado maior interesse em participar. Assim, faltava conversar com as famílias e com as crianças.

Solicitei, então, uma reunião, na qual eu pudesse falar sobre a pesquisa com os pais. No entanto, a coordenadora disse que tinha um calendário de reuniões acordado com as famílias no início do ano letivo e que não gostaria de alterá-lo, sugerindo-me, então, uma conversa individual com cada pai no início da manhã, quando eles vinham com muita frequência deixar seus filhos. Também se dispôs a me ajudar, caso eu necessitasse, o que foi necessário em algumas situações, pois alguns pais sentiram-se mais seguros em autorizar a participação de seus filhos depois de perguntar à coordenação que consequências esse estudo poderia trazer para o CEI, sobre o que ela dizia:

É um trabalho da faculdade que ela está fazendo. Esse trabalho vai nos ajudar a pensar mais sobre o cuidado na Educação Infantil. É bom para o CEI, é bom para a Educação como um todo, mas, como ela lhe disse, não é obrigado a participar, embora seja importante pra ela também poder fazer esse estudo e terminar o mestrado dela (Diário de campo, 28 de outubro de 2016).

O apoio da coordenadora foi imprescindível para a aceitação das famílias. O que se deu pela boa relação que existia entre ambos. Em sua fala, a coordenadora demonstrou

<sup>22</sup> No município de Fortaleza, há em cada SER um “distrito de Educação”, com uma coordenadora geral e gerentes de célula para cada nível da educação.

<sup>23</sup> Nome fictício escolhido pela professora para preservar sua identidade.

<sup>24</sup> Durante o ano de 2016, na Prefeitura de Fortaleza, cada turma de Educação Infantil foi assumida, concomitantemente, por dois professores, sendo estes um Professor Regente A (PRA) e um Professor Regente B (PRB), que assumia a turma durante o horário de planejamento do primeiro.

compreender os objetivos e as possíveis contribuições da pesquisa, além de se importar em contribuir para que eu pudesse concluir o mestrado. O único pedido que ela fez foi que pudéssemos dar um retorno da pesquisa à instituição. Segundo a ela, já tinha colaborado com alguns estudos, mas não era comum ter um retorno para o CEI. Ela acrescentou que uma devolutiva poderia ajudar a rever seu trabalho e a refletir sua prática, no sentido de buscar melhorá-la. Aspecto que considerei muito relevante, pois traz para a pesquisa a possibilidade de contribuir com reflexões sobre o cuidado no contexto da própria escola.

A coordenadora me apresentou o ambiente, que me pareceu muito acolhedor. À medida que ia mostrando-me os espaços, ela também ia apresentando-me à equipe do CEI e às crianças, que me receberam de maneira muito agradável. Essa acolhida me remeteu à imagem de que estava sendo aceita, entrando de mãos dadas naquele lugar, por isso, chamarei esse CEI de Ciranda.

Na entrada, um espaço aberto, com um pequeno jardim, uma árvore, alguns jarros com plantas, mesinhas e cadeiras na sombra. Um ambiente limpo e agradável utilizado pelas crianças especialmente nos momentos de chegada ou de saída.

Fotografia 1 – Entrada do CEI Ciranda



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

À direita, duas salas amplas, na primeira é atendido o Infantil III, em horário integral. Na segunda, fica a sala que atende duas turmas de Infantil V, uma pela manhã e outra à tarde, sobre a qual falaremos de maneira mais detalhada posteriormente. Cada sala tem seu banheiro, com sanitário adaptado, pia e chuveiro. Ao lado, um pequeno pátio com uma mesa redonda, no qual as professoras planejam suas práticas pedagógicas. Ao fundo, uma pequena sala com uma mesa maior, na qual as professoras se reúnem de forma revezada durante o lanche. Essa sala dá acesso à dispensa em que ficam armazenados, de forma muito organizada, os alimentos não perecíveis. Nesta, uma janela para a cozinha, pela qual são conduzidos os alimentos.

Na lateral esquerda, de frente para o pátio, fica um banheiro de funcionários e uma sala estreita, na qual funciona a coordenação, preparada com mesas e cadeiras para receber adultos e crianças. Ao lado, outra sala, em que a turma do Infantil II é atendida em horário integral. Mais à esquerda, a continuação lateral é aberta, formando uma garagem. Em seguida, tem um refeitório, uma sala bem ampla com grandes mesas, sendo uma mais alta e as outras organizadas em três fileiras lado a lado, adequadas à altura das crianças, e outras duas mais ao fundo. Esse refeitório se separa da cozinha por um balcão.

Fotografia 2 – Refeitório do CEI Ciranda



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Na saída lateral direita do refeitório, ficamos de frente para mais uma sala, na qual é atendido o Infantil IV. Mais ao fundo, uma área aberta, com um parquinho de madeira, algumas árvores, alguns brinquedos de plástico (casinha, escorregos) e bastante areia.

Fotografia 3 – Parque do CEI Ciranda



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

No final do prédio, tem dois banheiros e um auditório que, segundo a coordenadora, é utilizado pela comunidade para fazer encontros, em que também funciona, à noite, um grupo de alcoólicos anônimos. Nos fundos desse auditório, há duas pequenas salas, uma usada como biblioteca e outra como brinquedoteca, sendo esta última tão pequena que,

para usufruí-la, as turmas precisavam ser divididas em dois grupos: enquanto um grupo está na brinquedoteca, o outro fica no parque.

No período da pesquisa, o CEI Ciranda atendia seis turmas de Educação Infantil, sendo duas turmas de creche, em horário integral: infantis II e III, e quatro turmas de pré-escola em horários parciais: um Infantil IV e um Infantil V pela manhã e um Infantil IV e um Infantil V à tarde, atendendo um total de 97 crianças, conforme organização a seguir:

Tabela 4 – Quantitativo de turmas e crianças atendidas no CEI Ciranda

Salas	Turno / Turma / Quantidade de crianças			Idade das crianças
	Manhã	Tarde	Integral	
1	-	-	II (20)	2 anos
2	-	-	III (20)	3anos
3	IV (16)	IV (16)	-	4 anos
4	V (13)	V (12)	-	5 anos
<b>Total / turno</b>	29	28	40	-
<b>Total geral</b>		97		-

Fonte: diário de campo.

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero.

Para o atendimento dessas 97 crianças, a instituição contava com um quadro de 19 funcionários, dentre os quais uma coordenadora, que assumia funções pedagógicas e administrativas, três apoios à gestão, sete professoras, sendo cinco efetivas e duas temporárias, duas assistentes educacionais, que atuam nas turmas de Infantil II e III, duas manipuladoras de alimentos, duas auxiliares de serviços gerais e dois vigias noturnos. A maioria desses funcionários trabalhava oito horas por dia na instituição.

A pesquisa foi desenvolvida na turma de Infantil V das professoras Rose (PRA) e Fátima (PRB). A sala de atividades em que atuam é ampla e ventilada, mesmo assim conta com dois ventiladores, que são ligados, quando necessário, pelas crianças, ou por suas professoras. Na entrada fica um birô, depois uma mesa com uma TV. Mais adiante outra mesa com livros de literatura infantil. Na parede sobre esses espaços tem barbantes com as atividades das crianças expostas. Há, também, dois cartazes, contendo o nome de todas as crianças e uma relação de paradidáticos com as datas de empréstimo. Mais ao fundo da sala, uma mesa com uma garrafa vazia e uma bandeja com alguns copos.



Também na sala há uma pia para lavar as mãos, próxima ao banheiro. Depois do banheiro, outra porta, que dá acesso ao refeitório e ao parque. Entre elas um espaço, no qual ficam baldes com brinquedos. Na lateral da sala ficam dois armários. É notório que o armário da manhã fica aberto e que, algumas vezes, as crianças vão até lá para pegar massinha ou outros materiais. Algumas vezes a professora solicita que alguém pegue nele lápis ou papel. Há ainda uma lousa, que tem ao seu lado um calendário grande, um espelho, duas relações com os nomes das crianças e um cartaz com a rotina da turma.

Na outra parede, um armário, sobre o qual sempre ficam disponíveis e acessíveis folhas e lápis. Ao seu lado, no chão, duas caixas de revistas e grandes almofadas. Há, também, porta gibis e outros cartazes. No meio da sala tem quatro mesinhas pequenas com quatro cadeiras cada uma.

Fotografia 4 – Compilação de registros da organização da sala de atividades do Infantil V



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Neste espaço, neste cenário, cotidianamente, Rose, Fátima e as crianças da turma do Infantil V compartilham momentos de suas vidas, os quais passaram a ser compartilhados também comigo, na busca de compreender e, com eles, perceber que sentidos tem o cuidado que atravessa a prática das professoras desta turma.

### **4.3 Atores da pesquisa**

Para falar das professoras, na tentativa de apresentá-las da melhor forma possível, conversei com cada uma, explicitando que gostaria que elas mesmas pudessem se dizer, escolher seu nome fictício para proteger sua identidade, apresentar-se, considerando o que pensam ser importante constar sobre elas na pesquisa.

#### ***4.3.1 Professora Fátima***

Fátima escolheu esse nome por ser devota de nossa senhora de Fátima. Sua escolha é uma homenagem pelo ano do centenário da virgem.

A professora Fátima fez magistério do segundo grau. Logo depois começou a atuar como professora. Quando engravidou do primeiro filho, decidiu não trabalhar fora de casa para dedicar-se, exclusivamente, à sua família. Posteriormente, com os filhos já crescidos, voltou a estudar, cursando Pedagogia juntamente com sua filha mais velha, em uma universidade particular da cidade de Fortaleza. Também é especialista em Psicopedagogia, tem 61 anos e tem quatro filhos.

Fátima tem 19 anos de experiência na educação. Destes, atuou por 12 anos como professora substituta na Prefeitura de Fortaleza. Trabalhou sempre no Ensino Fundamental. Somente neste ano teve sua primeira experiência na Educação Infantil. Atualmente, trabalha apenas um expediente na rede municipal de Fortaleza e é PRB no período da manhã nas turmas do Infantil IV do CEI Ciranda.

Ao apresentar-se, Fátima nos diz: “Sou professora por vocação. Gosto de ajudar as crianças de alguma forma. Gosto de contribuir para o crescimento deles. Quero que você diga que eu sei que não sou perfeita [...], mas, enfim, eu faço o melhor que eu posso, é isso.” (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 8 de maio de 2017).

Fátima revela sua compreensão de docência como vocação, numa perspectiva em que cabe ao professor ajudar a criança e contribuir para o seu crescimento. A partir de sua

perspectiva, revela-se dedicada a fazer o seu melhor diante do que compreende como sendo sua vocação. Seu gosto pelo que faz a move em direção ao que acredita.

Em suas narrativas, Fátima revela que sua mãe era professora e em sua casa tinha lousa e giz. Assim, desde criança, gostava de brincar com suas irmãs de professora, apesar de ter sido a única das três filhas que seguiu a profissão de sua mãe. Fátima sente orgulho de sua profissão e encontra na própria família inspiração e motivação para continuar realizando o trabalho que desenvolve:

Eu me sinto assim: na obrigação de fazer com que aquelas crianças, ao menos por um instante, ou algumas horas, tenham a oportunidade de desenvolver aquelas coisas boas que a vida proporciona, entendeu? Eu acho que a minha família me mostra, me move pra fazer esse trabalho sempre [...]. Eu já poderia ter me aposentado, mas ainda não fiz. Porque eu gosto, [...] porque eu acho muito importante você trabalhar em prol de alguém (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

Fátima evidencia em sua fala o significado que atribui à sua profissão. Para ela, ser professora está para além de um trabalho, como uma “missão” que precisa ser continuada. Sua forma de perceber se relaciona com sua história de vida com a relação de admiração estabelecida com sua própria mãe. Algo que tem um valor tão intenso que a faz continuar na ativa, mesmo podendo optar por sua aposentadoria.

#### **4.3.2 Professora Rose**

Rose escolheu esse nome por dizer muito para ela: “[...] é um nome com o qual, de certa forma, tenho uma relação de identificação.” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 8 de junho de 2017).

A professora Rose é pedagoga, formada em uma universidade pública do estado do Rio Grande do Norte, é especialista em Psicopedagogia, tem 47 anos e tem três filhos.

Tem 22 anos de experiência na educação, sendo sete anos como professora de ensino fundamental, cinco anos como coordenadora de escola municipal de ensino fundamental e dez anos como professora na Educação Infantil, dos quais sete anos atuou no CEI Ciranda. Atualmente, é professora regente A no período da manhã em uma turma de Infantil V e, à tarde, é professora regente B, na mesma instituição, nas turmas do Infantil IV e V.

Quando pedi para que Rose explicitasse o que gostaria que fosse dito sobre ela, obtive a seguinte resposta:

Quero que saibam que, por ser apaixonada pela minha profissão e pelo que faço, eu procuro dar o melhor de mim. [...] Eu estou sempre observando certas posturas, certas formas de trabalhar [...], analisando [...], às vezes, a partir das leituras que a gente faz ou de formações que a gente participa, a gente vai se autoavaliando, [...] procurando trilhar novos caminhos onde eu possa fazer melhor, [...] para o meu trabalho, para mim e para as crianças. [...]. Problemas a gente sempre tem, mas procuro estar de bem com a vida [...] e valorizar mais as coisas boas, com bom humor e alegria, acreditando sempre. Assim que eu vejo como é que eu sou (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 8 de junho de 2017).

A fala de Rose explicita sua atitude, sua escolha em fazer seu melhor, em procurar estar “de bem com a vida”. Reconhece que precisa estar atenta aos seus próprios fazeres, para fazê-los melhor. Reconhece sua capacidade de se autoavaliar e de se modificar a partir de suas próprias leituras e da interação com seus pares, também a partir de contextos de formação continuada. Não nega seus problemas, mas os acolhe com leveza. Ela escolhe dizer-se assim, esforçando-se para ser leve em seu dia a dia. É assim que se percebe na sua prática e é assim que deseja ser.

Em suas narrativas, Rose se percebe e se diz “[...] uma pessoa muito positiva, alegre, e expansiva” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016). Ressalta que não consegue se ver de outro modo e que pretende continuar sendo assim, pois gosta de viver desse jeito. Para ela, a forma como vive e se relaciona com os outros também influencia as crianças: “[...] eu acho que as crianças também sentem prazer em fazer isso, em se socializar, em estar sempre juntas, em estar alegres, em estar bem, fazendo coisas que são prazerosas. Esse meu jeito influencia na minha postura de professora em sala de aula e fora dela” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Essa forma como Rose se percebe e se apresenta nos diz o que ela acredita ser importante em sua forma de viver e de se relacionar com os outros. Parece-nos que ela compreende que, para além dos conhecimentos, sua interação com as crianças possibilita outras aprendizagens. Algo semelhante a isso nos evidencia Zilma Oliveira (2011, p. 208): “As interações criadas pelas crianças e seus professores, [...] não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal”.

Estas são Fátima e Rose, duas pessoas com suas histórias, duas professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, demonstrando, cada uma do seu modo, abertura para minha inserção na rotina de suas práticas pedagógicas com as crianças, possibilitando-me olhar o cuidado nos diferentes momentos do seu cotidiano, tanto pelo que elas trazem em suas narrativas, quanto pelo que vivenciamos na instituição.

Na perspectiva de organização desta pesquisa, são as professoras nossas investigadas. No entanto, dado o acolhimento das observações de campo, tornou-se imprescindível destacar como também as crianças nos ensinam sobre cuidar de si e dos outros em suas falas, gestos e atitudes. Então, consideramos indispensável apresentá-las aqui, pois muito contribuíram na construção deste trabalho.

A turma do Infantil V do turno da manhã do CEI Ciranda, em 2016, era composta por 13 crianças, sendo nove meninas e quatro meninos<sup>25</sup>:

**Aline** – Morava no Rio de Janeiro e mudou-se para Fortaleza devido ao trabalho de seu pai. Tem uma irmã menor, que também frequentava o CEI Ciranda. Aline apresentou-se, durante o período da pesquisa, bastante comunicativa com a professora e com os demais colegas. Em suas falas, relatava com saudades histórias sobre a avó que ficou no Rio. Em alguns momentos, demonstrava preferência em brincar sozinha ou com sua irmã, com quem conseguia se encontrar nos momentos de parque. Apresentava um especial interesse por leitura e, frequentemente, manuseava os gibis disponíveis em sala.

**Clara** – Relacionava-se bem com todas as meninas da sala, mas tinha um carinho especial por Nayara, de quem admirava principalmente os desenhos, nos quais muitas vezes se inspirava. Gostava também de brincar com as bonecas. No parque, gostava de brincar com areia molhada, convidando suas amigas para fazer “meleca”.

**Daniel** – Interagia de forma alegre e criativa, especialmente com os demais meninos da turma. Era muito amigo do Leandro, com quem gostava de brincar de virar cartas, seu jogo favorito nos momentos de brincadeira livre. Apreciava os momentos de contação de histórias, participava das rodas de conversa e de brincadeiras de correr, como pega-pega.

**Helena** – Demonstrou bastante autonomia na participação ou não das atividades propostas, explicitando claramente suas decisões. Gostava bastante de brincar livremente no parque, inclusive inventando novas formas de desafios no uso dos brinquedos, como de que forma subir mais alto, ou como descer o escorrego de diversas maneiras. Seus pais gostavam de conversar com as professoras, falando frequentemente da filha, fosse nos momentos de chegada, fosse na saída.

**Isaura** – Chamou a atenção pelo interesse, quase que diário, em desenhar livremente. Fazia casais de príncipe e princesa, índio e índia, astronautas, mas sempre casais. Isaura apresentava muito interesse nas rodas de conversa e nas rodas de leitura, nas quais se

---

<sup>25</sup> Ressaltamos a utilização de nomes fictícios para preservar a identidade das crianças, conforme orientação do Conselho de Ética da UFC.

dispunha com frequência para fazer contações de histórias. Gostava de oferecer flores às professoras, com quem se relacionava de maneira bastante afetiva.

**Jasmim** – Demonstrou-se um tanto tímida. Muitas vezes baixava a cabeça ao falar ou a sorrir. Envolvia-se nas brincadeiras quando convidada, chegando a ficar sozinha à mesa enquanto suas companheiras saíam para brincar, até que uma professora ou outra colega solicitasse sua inserção em algum grupo. Pouco tempo após o início da pesquisa, Jasmim foi transferida do CEI, pois sua família se mudou de bairro.

**Leandro** – Apresentou-se bastante comunicativo. Questionava constantemente as atitudes das professoras e, muitas vezes, tentou negociar a utilização de brinquedos ou a organização das atividades. Tinha um especial interesse por desenhos, gostando de reproduzir com riqueza de detalhes cenas dos livros que ficavam acessíveis na sala. Destacava-se nas atividades de linguagem. Gostava de deitar nas almofadas e ler gibis, solicitando, em alguns momentos, a ajuda da professora na leitura de algumas palavras. Leandro tinha um irmão mais novo no CEI, de quem gostava de cuidar, principalmente nos momentos de lanche que ocorriam coletivamente no refeitório.

**Mirela** – Apresentou-se, durante a pesquisa, mais tímida nos momentos coletivos, no entanto, ao interagir com suas colegas Helena e Nayara, elaborava, com desenvoltura, narrativas de brincadeiras. Gostava de montar quebra-cabeças e de brincar com as bonecas.

**Mônica** – Mostrou-se muito atenta e participativa nos mais diversos momentos da rotina. Em suas falas, evidenciou, constantemente, o carinho pela avó que a criava. Muito atenta e solidária, procurava dar opinião às demais crianças sobre brinquedos e livros. Durante os momentos de parque, assumia o papel de “Zumbi que pega as crianças”. Também gostava de brincar na areia fazendo bolos de aniversário para as professoras e colegas.

**Nayara** – Apresentava um interesse especial por desenhar bonecas. No tempo de chegada e de saída essa era sua atividade favorita. Seus desenhos eram muito expressivos. Demonstrava uma postura geralmente delicada e voz baixa. No parque, costumava brincar acompanhada especialmente por Mirela e por Vanessa. Eventualmente, Nayara trazia de casa DVDs para assistir junto com suas amigas, o que geralmente era possibilitado no início ou no fim do período.

**Roberto** – Apresentou uma timidez ímpar. Não escutei espontaneamente sua voz durante boa parte da pesquisa. Nossa aproximação foi tão lenta quanto intensa. A predominância da sua comunicação estava em seu olhar, nos pequenos gestos e em alguns raros sorrisos e, somente depois, no toque de sua mão, que passou a me buscar para ajudá-lo em alguns desafios, como escorregar no parque ou pegar algum brinquedo. Descobri, por

intermédio da professora Rose, que ele gostava de contar a história de seu desenho, mas só o fazia em particular com ela, falando baixinho. Algo possível na relação de confiança que estabeleceram entre si.

**Rodrigo** – Durante o período da pesquisa, Rodrigo interagiu de forma mais constante com os meninos da turma. Apreciava uma variedade de brincadeiras, dentre elas: virar cartas, carrinho, quebra-cabeça e blocos de montar. Durante o tempo de parque, interagia bem com os meninos de outras turmas, com quem brincava, especialmente, de pega-pega.

**Vanessa** – Nos primeiros dias de minha chegada ao CEI, Vanessa mostrou-se triste e quieta, estava sofrendo a morte de sua mãe. Recusava-se a fazer algumas atividades de escrita propostas pelas professoras, mas participava com muito interesse das rodas de história e das rodas de conversa. Com o passar dos dias, foi demonstrando uma grande liderança na turma. Apresentava-se solidária e cuidadosa com os colegas. Gostava de criar brincadeiras e interagia com todos os meninos e meninas, tanto da sua turma, quanto das demais turmas com quem se encontrava no parque.

Ao me aceitarem em seu convívio, essas crianças mostraram-me dia a dia como cuidam de si mesmas e como cuidam dos outros, contribuindo de forma significativa para a ampliação das possibilidades de discussão do tema.

Larrosa (2015, p. 25) afirma que a experiência, em espanhol, é “o que nos passa”, desse modo, argumenta que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, assim, essa experiência que realizamos no CEI Ciranda me fez pensar em cada um de nós, atores ou “sujeitos” como “territórios de passagem”, por nossa capacidade de formação ou de transformação, pela forma como mutuamente nos afetamos.

Dito de outro modo, nossas interações nos modificaram e as narrativas que delas surgiram, e que traremos a seguir, tratam de uma realidade contextual dessas professoras com essas crianças, desse CEI, desse município, nesse momento. As narrativas são atravessadas pelo meu olhar de pessoa e de pesquisadora e serão atravessadas pelo de vocês, leitores, que acompanham esta minha narração. Tenho, em mim, um olhar de quem os olha e os tenta narrar não só para dizer-lhes, mas para compreender-lhes na sua perspectiva e significado sobre o cuidado, para, a partir deles, e de todos os outros que nos ajudaram a constituir a referência teórica desse trabalho, convidá-los a refletir, para rever a questão do cuidado. E, quem sabe, transformá-lo? Para tanto, passemos agora para as narrativas, suas análises e reflexões.

## 5 UM CONTO DE FALAS

“O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora por sua vez as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Do que foi vivido durante a experiência dessa pesquisa sobre o cuidado na Educação Infantil, muita coisa poderia contar-lhes, mas, por hora, preciso retirar o que, a meu ver, aproxima-se dos objetivos pretendidos nesta investigação, no entanto, sem me furtar de destacar os entrelaces que a eles são acrescidos pelos sujeitos que me ajudaram a compor esse trabalho.

Então, que você possa vir comigo partilhar dessa experiência.

### 5.1 Das narrativas sobre a observação participante

Em seus estudos sobre investigação qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (2006) explicitam que:

Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (GREENE, 1978 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 54). Consequentemente, a realidade é “socialmente construída” (BERGER; LUCKMANN, 1967 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 54, grifo dos autores).

Dessa maneira, a partir da observação participante vivenciada no campo, gostaria de falar, ou de narrar, do que vi, do que vivi e do que me foi possível conhecer e interpretar sobre as práticas pedagógicas das professoras da turma do Infantil V do CEI Ciranda, em função das interações que estabelecemos.

Para iniciar este conto, gostaria de ressaltar a abertura da instituição, das professoras, das famílias e das crianças à minha participação em seu contexto. Quero também explicitar o quanto fui bem recebida por todos e como fui afetada por essa experiência que me levou a repensar muitas questões profissionais, e até pessoais, sobre o cuidado.

No período da pesquisa de campo, as manhãs começavam mais alegres e agitadas. Mães, pais e avós chegavam com seus filhos ou netos ao CEI Ciranda e os deixavam na sala, nas quais já os aguardava Rose (nos dias de segunda, quinta e sexta) ou Fátima (nas terças e no primeiro tempo das quartas-feiras). A rotina da turma seguia uma orientação da rede



municipal de Fortaleza em relação aos “tempos que não podem faltar” orientados pelo PAIC - eixo Educação Infantil.

De acordo com as diretrizes municipais (FORTALEZA, 2016, p. 14, grifos do autor) que legitimam essa organização:

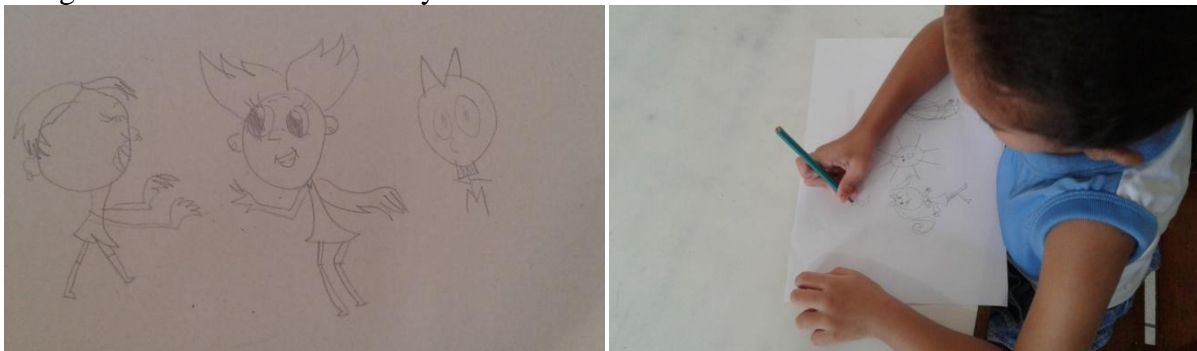
A rotina da Educação Infantil é estruturada pelos **tempos que não podem faltar**, que organizam e integram as experiências educacionais, imprescindíveis nessa etapa, considerando as necessidades e interesses das crianças. Com isso, a rotina deve garantir experiências de oralidade, de ouvir e ler histórias, de cuidado consigo mesmo e com o meio ambiente, de conhecimento de si e do mundo, tendo **as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas**.

Assim, diariamente, eram vivenciados pela turma os tempos de chegada, de roda de conversa, de roda de história, de parque, de alimentação e higiene, de conhecimento de si e do mundo e o tempo de saída. A orientação da SME é de que a organização dos tempos deve ser a critério do planejamento de professores e crianças, mas, na turma pesquisada, costumava ocorrer diariamente nessa sequência.

Ao chegarem à sala, meninos e meninas guardavam seu material e escolhiam o ambiente no qual queriam ficar. Tinham acesso a brinquedos, blocos de montar, livros e revistas, lápis e folhas, quebra-cabeças e, às vezes, à TV, quando levavam vídeos. Também era comum trazerem de casa alguns brinquedos, como cartas ou bonecas. As crianças formavam grupos com as que iam chegando. Tinham autonomia para entrar ou sair dos grupos. Havia um interesse muito grande pelo desenho livre. Aos poucos, fui começando a identificar, inclusive, os traços e temas preferidos das crianças desse grupo. Algo que não é possível quando as produções são sempre direcionadas.

A exemplo, gostaria de compartilhar as bonecas de Nayara e os casais produzidos por Isaura:

Fotografia 5 – As bonecas de Nayara



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 6 – Os casais de Isaura



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

De acordo com Gobbi (2010, p. 7), “Sustentar uma cotidianidade do desenho não como forma avaliativa da criança e suas expressões, mas como direito à expressão que deve estar difusa, espalhada entre nós e em nós é essencial para as crianças em seu dia a dia.” Assim, no tempo de chegada, que ocorria na rotina das duas professoras, as crianças escolhiam o que fazer e com quem. Criavam brincadeiras usando materiais diversos e entre elas estava o desenho.

Da leitura que fiz em relação aos momentos de chegada das crianças, percebi como um ato de cuidado a compreensão das professoras em preparar um ambiente com várias possibilidades. O acesso aos materiais diversos é um direito, mas ainda não ocorre em muitos espaços de Educação Infantil da própria rede. A liberdade de estabelecimento de vínculos, o cuidado em convidar quem chegava a participar da brincadeira, o respeito à escolha de cada um, a criação dos enredos, o construir e reconstruir com os materiais disponíveis em parceria com os colegas, as interações entre pares, os conflitos e negociações faziam daquele momento um momento de reconhecimento e valorização da capacidade e da criatividade das crianças da turma.

Posteriormente ao “tempo de chegada”, era realizada a roda de conversa. Nos momentos conduzidos por Rose, a conversa levava mais tempo. Os assuntos se diversificavam. Por vezes, conversava-se sobre algum acontecimento presente, como sobre algum brinquedo ou acessório levado pelas crianças ou pelas professoras para a sala, ou sobre

um acontecimento passado, especialmente quando era trazido pelas crianças. Em outras situações, Rose fazia perguntas sobre os assuntos que seriam trabalhados durante o dia, mas, à medida que as crianças faziam relações com outros temas, estes também eram acolhidos. As crianças gostavam de falar de suas vidas, de seus familiares, de seus sentimentos, o que se evidencia no trecho abaixo:

Rose se aproxima das crianças, pega uma cadeira, senta no círculo. Traz uma sacola com as plantas medicinais que ganhou de um ex-aluno e começa a falar na roda:

Rose: Gente, hoje eu ganhei um presente, vocês sabem o que é? (mostrando as folhas...).

Leandro: Eu sei, tia, é folha de fazer chá...

Mônica: Minha avó faz chá quando tá doente...

Rose: Pois é, essas folhas são de mastruz e de eucalipto, vou levar pra fazer remédio para mim e para minha mãe. Ela está doentinha...

Aline: Professora, quer saber de uma coisa?

Rose: Que foi, Aline?

Aline: Hoje é o aniversário da minha avó.

Rose: Como é o nome da sua avó?

Aline: Vovó Mônica.

Rose: E porque você está falando com essa carinha?

Aline: Porque ela mora no Rio e eu não posso viajar.

Rose: Então peça à sua mãe para ligar, ou mandar uma mensagem para ela.

Aline: Ela vai fazer bolo.

Rose: Mas, nas férias, quando você for, você pede pra ela fazer um bolo igual ao do aniversário.

Vanessa se levanta, vai até a professora e fala em seu ouvido. Rose pergunta por que ela não conta para a turma toda. Ela olha para mim, olha para os colegas e diz: A sobrinha do meu pai vai fazer um bolo pra mim!

[...]

(Diário de campo, 29 de setembro de 2016).

Quando Fátima fazia a roda de conversa, ela ocorria mais rapidamente e logo passavam a outro “tempo”, o da roda de histórias. A roda de histórias feita por Fátima seguia, geralmente, uma mesma programação. Após organizar o círculo com as crianças, Fátima perguntava quem gostaria de ler. Todos corriam até a mesa, escolhiam suas histórias e voltavam. Isaura era a primeira a pedir pra contar. Com o livro na mão, seguia um enredo a partir da leitura das ilustrações ou, quando conhecia a história, fazia um relato mais aproximado. Também a professora fazia leituras para as crianças, utilizando-se, na maioria das vezes, do acervo da própria sala.

Nas rodas de leitura de Rose, era mais comum ela utilizar também outros livros além do acervo da sala. Às vezes, pegava no CEI, em outros momentos, trazia de casa. Enquanto houvesse interesse do grupo, havia espaço para a partilha de relatos.

Sobre a importância da leitura para as crianças, Abramovich (2004, p. 14) explicita que “Ler, [...] sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo

através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível.” Para essa autora,

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade [*sic*] e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

É através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] (ABRAMOVICH, 2004, p. 17).

Assim, quando se lia uma boa história, uma boa poesia, era exatamente isso que compartilhavam. Viam-se algumas narrativas a influenciar as brincadeiras, assim como no compartilhar de algumas situações eles faziam relações com as histórias. Como por exemplo, em determinada roda de conversa em que falavam sobre medos, a professora Rose disse ter medo de baratas, então Leandro perguntou:

Leandro: Tia, tu lembra daquela história que tem o casamento da baratinha? É legal, tia. Conta de novo pra gente.

Rose: Tá bom, depois do lanche eu conto, porque já temos que ir.

Na volta do lanche, Rose tenta apresentar o livro “Lino”, mas as crianças a lembram que ela havia prometido contar a história da baratinha. Eles procuram o livro e Rose lê a história (Diário de campo, 29 de setembro de 2016).

Algo comum na ação diária de ambas as professoras após a roda de histórias era solicitar um desenho do trecho preferido. As professoras copiavam o título do livro na lousa, as crianças o copiavam em suas folhas, desenhavam uma parte do texto e depois eram incentivadas a escrever seu nome completo, o que me parecia um certo treinamento para a avaliação do nome próprio, procedimento instituído pela rede municipal de Fortaleza para o Infantil V.

No que se refere ao desenho sobre a parte preferida do texto, a maioria das crianças tinha um interesse em fazê-lo com riqueza de detalhes, como podemos ver nas fotos a seguir:

Fotografia 7 – Os desenhos das histórias



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Havia, no entanto, algumas crianças que até copiavam o título da história, todavia faziam seus desenhos preferidos como bonecas, casais, ou mesmo imitavam desenhos de seus colegas de mesa, subvertendo a cópia da imagem pela sua própria criação.

Quanto à escrita do nome completo, uns faziam rapidamente e sem questionar, outros contestavam:

Helena faz seu desenho e vem mostrá-lo à professora Fátima. Ela olha, faz um elogio e pede para que Helena escreva seu nome:

Professora Fátima: Muito bem, Helena. Ficou bonito. Agora escreva seu nome todinho aqui no final.

Helena: Pra quê?

Professora Fátima: Pra saber quem foi que fez. Como é que você vai saber depois?

Helena: Eu sei que é o meu. Não precisa colocar o nome (Diário de campo, 4 de outubro de 2016).

A preocupação das professoras em trabalhar diariamente com o nome próprio parecia se dar muito pela implementação do instrumental do nome adotado pela coordenadoria de Educação Infantil da SME. Havia uma preocupação em garantir bom resultado para o CEI Ciranda diante do DE e da própria SME. Fátima fazia o trabalho mais aproximado possível das orientações para aplicação do instrumental que deveria ocorrer no meio do ano e no fim do ano: contar uma história, pedir que a criança fizesse um desenho a partir dela e que depois escrevesse seu nome completo “para identificar” sua produção. Solicitava-se, ainda, que a criança tentasse identificar as letras do primeiro nome. A partir dos dados de cada turma, são gerados os índices na escola, no distrito e no município.

Outro tempo que se seguia era o de “alimentação e higiene”. Neste, a primeira alimentação era o lanche das oito horas. As crianças saíam da sala para ir até o refeitório. Um percurso de 5 ou 6 metros, o qual faziam em fila, tanto na ida, quanto na volta. Ao serem avisadas que era hora do lanche, as crianças todas pediam para ir à frente. Quando Rose estava em sala, dizia que ia fazer uma lista para que cada um fosse à frente, em revezamento,

mas não chegou a fazê-lo. Quando Fátima estava na sala, costumava “deixar” quem pedia primeiro. Era sempre uma situação delicada, por ser motivo de descontentamento para muitos. Nessa situação, em alguns momentos, houve até choro. O que era mais rapidamente percebido e “consolidado” pelos próprios colegas, o que compreendi como uma forma de solidariedade e de cuidado uns com os outros.

No estudo sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009c), a professora Maria Carmen Silveira Barbosa e seus colaboradores denunciam várias situações que consideram violência institucional, dentre elas o uso da fila. Vejamos:

Na Educação Infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressados no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, **são postas em filas** ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas. Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio (BRASIL, 2009c, p. 89, grifo nosso).

Desafio que, a meu ver, no CEI Ciranda, vem sendo superado em muitos aspectos de maneira interessante, compartilhada e criativa. No entanto, há questões que ainda precisam ser repensadas. Acredito que a fila pode ser uma dessas questões.

Quanto ao lanche, seguia um cardápio encaminhado pelo setor de alimentos da SME. Geralmente mingau, mas, também, em alguns dias eram frutas ou suco com biscoito. As professoras pegavam os pratos ou copos no balcão da cozinha, de acordo com a quantidade de crianças presentes em cada dia na turma. Algumas vezes, algumas crianças tinham vontade de repetir, mas a resposta sempre era a mesma: “não tem mais”. Nos diversos momentos de refeição durante todo o período da pesquisa, nunca foi possível nenhuma criança repetir, exceto quando o lanche era fruta. Caso o professor solicitasse para alguém, era um problema que gerava desconforto e não tinha uma resposta positiva.

Tenho percebido que essa situação também sofre direta influência da mudança que vem ocorrendo no município em relação à quantidade de merenda escolar disponibilizada às instituições. E mesmo não tendo como dar conta de agora explicitar os quantitativos de merenda e sua relação com o número de crianças, fica aqui registrada essa denúncia, que é bem do conhecimento das coordenadoras de CEI do município de Fortaleza, que, por vezes, nada conseguem fazer para evitar essa situação.

Ainda durante o lanche, que era um momento coletivo entre todas as turmas do CEI, era possível perceber situações de cuidado entre as crianças, fosse compartilhando algo que traziam de casa com os colegas de sala ou mesmo dando alimento aos menores, especialmente os que tinham irmãos.

Após o lanche, na volta para a sala, havia o chamado “tempo de construção do conhecimento de si e do mundo”, que, segundo as diretrizes municipais, “[...] é um momento que pode contemplar toda e qualquer experiência que envolva os mais diversos saberes a serem construídos e/ou ampliados pelas crianças.” (FORTALEZA, 2016, p. 15). Nessa perspectiva, em todos os tempos as crianças não estariam construindo ou ampliando conhecimentos? Bom, mas, no CEI Ciranda, esse era o momento em que geralmente era realizada alguma atividade no livro didático ou alguma atividade relacionada aos projetos ou ao trabalho com o nome próprio.

Algumas vezes, durante esse tempo, era possível perceber as especificidades entre a lógica da criança e a lógica do adulto, como no exemplo a seguir:

De volta à sala, Fátima vai entregando uma folha com a atividade, orientando as crianças que devem pintar as imagens que têm o som inicial igual. Enquanto as crianças fazem, Isaura vem pedir ajuda:

Fátima: É fácil, Isaura. É pra descobrir o som inicial. Veja, o que tem aqui? (apontando para a figura)

Isaura: Livro.

Fátima: E aqui?

Isaura: Cavalo.

Fátima: Então, qual dos dois começa igual a carro?

Isaura: Livro!?

Fátima: Não, Isaura, cavalo.

Isaura: Ah!

Fátima: E esse o que é?

Isaura: Telefone.

Fátima: Veja, isso é... (apontando).

Isaura: Televisão.

Fátima: E isso?

Isaura: Mesa.

Fátima: Então, qual começa igual a telefone?

Isaura: Televisão.

Fátima: Certo. E esse, o que é?

Isaura: Gibi.

Fátima: Não! É revista.

Isaura: Tia, essa revista é de gibi. Tem até a turma da Mônica!

Fátima: Mas é revista. E isso aqui é o que?

Isaura: Jornal.

Fátima: E isso?

Isaura: É Rolex.

Fátima: Não. É relógio, que começa com “re” igual à revista. Vá fazer. (Diário de campo, 4 de outubro de 2016).



Fotografia 8 – Algumas atividades realizadas no “tempo de construção do conhecimento de si e do mundo”



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Depois da realização dessas atividades, as crianças tinham o “tempo de parque”, momento no qual, geralmente, encontravam-se com a turma do Infantil IV. No parque, reinava a brincadeira, o movimento, as interações. Havia algumas narrativas que se repetiam, como brincar de fazer meleca (misturar água e areia com as mãos) e bolos de areia para cantar parabéns para as professoras ou para os colegas, minhoca de fogo, suga-sangue, zumbi ou “perna cabeluda”, brincadeiras parecidas com pega-pega.

Fotografia 9 – Vivências no “tempo de parque”



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Era interessante perceber como, naquele mesmo espaço, a cada dia, eles descobriam algo diferente: lagartas, formigas, folhas, gravetos e, com eles, criavam histórias tão diversas. Também se desafiavam a subir e descer dos brinquedos de diferentes formas, criavam circuitos, formavam grupos ora só de meninos ou só de meninas, ora se juntavam



todos. Outras vezes, interagiam com as crianças do Infantil IV. Brincar, correr, sorrir, gritar, subir, descer, fugir, pegar, procurar, encontrar, criar, imaginar, conversar, desafiar, observar, compartilhar, sentir, viver, aprender, desenvolver, estar, eram verbos que se renovavam diariamente no parque.

Durante esse tempo de parque, as professoras revezavam-se para lanchar. As professoras que ficavam interagiam com as crianças. Por vezes, molhavam a areia para minimizar a poeira, por vezes entravam no faz de conta, “comendo os bolos de aniversário”. Nesse espaço, o cuidado ganhava sentidos diferentes a depender da visão das professoras: “É preciso ter cuidado para eles não caírem, não se machucarem.” (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016). “Tem que estar atenta pra eles não se machucarem, mas com cuidado para garantir a autonomia, a movimentação ampla e, principalmente, a criatividade deles.” (Professora Carla<sup>26</sup>, Diário de campo, 1º de novembro de 2016).

Percebemos que, no momento dessa fala, a professora Fátima faz uma relação do cuidado com a integridade da criança, que precisa ser garantida. Já a professora Carla o relaciona ao efetivo exercício do direito à autonomia, à movimentação ampla e à criatividade, apresentando uma sensibilidade às necessidades e direitos da criança, algo que, no entanto, não era compartilhado por todas.

No parque uma criança pula do banco para o chão. Enquanto faz isso levanta os braços e percebe que pode pegar nos galhos de uma árvore que está próxima. Então, passa a pendurar-se no galho e a gritar entusiasmada enquanto pula. Após repetir algumas vezes a brincadeira, outras crianças vão se aproximando, experimentando e voltando para pendurar-se novamente. Enquanto eles brincam, a professora Carla chama minha atenção:

Carla: Veja, Meirilene, como eles são criativos, eu acho fantástico! Olhe como eles mesmos se organizam e inventam novas brincadeiras. É muito legal! [...].

No dia seguinte, as crianças sobem no banco e procuram o galho que alcançavam. Eu olho para Carla e ela se antecipa em comentar: É..., uma professora do outro turno cortou o galho com medo dos meninos se machucarem (Diário de campo, 29 de novembro de 2016).

Então, podemos pensar sobre de quantas coisas privamos as crianças em nome de nossos “cuidados excessivos”. Volto, assim, a refletir sobre as patologias do cuidado explicitadas por Boff (2014, p. 189): “[...] há os que têm cuidado em demasia. É a sua exacerbação. [...] não se pode ser apenas cuidado. Ele é a essência do humano, mas o humano não é só a sua essência.”

---

<sup>26</sup> Professora Carla compartilhava alguns momentos coletivos com a turma do Infantil V e nos autorizou a trazer suas contribuições sobre o tema.

Quanto às professoras que iam para o café, compartilhavam, além do lanche, situações de cunho profissional, mas também de ordem pessoal. Importavam-se umas com as outras, apoiavam-se, incentivavam-se nos mais diferentes aspectos. Falavam, ouviam-se, concordavam ou discordavam:

Na sala dos professores há uma discussão. Uma das professoras relata que uma mãe que havia tirado o filho da escola disse a ela que achava a escola muito boa, mas tinha pena que os professores eram desqualificados, por isso ela tinha colocado o filho na escola particular. A professora, indignada, disse que tinha falado: “pois aí é que a senhora se engana. O sonho do professor da escola particular é passar num concurso da prefeitura. Só fica lá quem não passa aqui. Eu digo porque eu sou uma que fui muitos anos da escola particular e posso dizer que é um verdadeiro massacre que fazem com as crianças. É um ensino muito tradicional. Na rede pública é onde estão os melhores profissionais, há estudos e formações.”

A discussão continua em torno da questão profissional, do compromisso deste, seja na escola pública, seja na particular e das semelhanças e diferenças entre essas esferas. Fala-se, também, na questão da estrutura, de aporte material e de aspectos que dependem do professor e de outros que não dependem dele (Diário de campo, 27 de outubro de 2016).

O debate das professoras da instituição traz à tona uma questão muito polêmica. Há em nosso contexto uma compreensão de que a escola particular é de qualidade, porque nela os meninos saem da Educação Infantil já sabendo ler. Com esse discurso, diz-se que a Educação Infantil de qualidade é aquela que, a qualquer custo, alfabetiza as crianças. Tal perspectiva preocupa-se com “resultados”. Há, porém, muitas discussões sobre o que de fato seja uma Educação Infantil de qualidade.

No Brasil, foi realizado um trabalho sob a coordenação conjunta do MEC, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que resultou na publicação, em 2009, de um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. De acordo com esse documento:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (BRASIL, 2009d, p. 13).

O referido documento apresenta sete dimensões a serem consideradas pelas instituições na “avaliação” dessa qualidade: dimensão planejamento institucional; dimensão

multiplicidade de experiências e linguagens; dimensão interações; dimensão promoção da saúde; dimensão espaços, materiais e mobiliários; dimensão formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e dimensão cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Dentre todas essas dimensões, gostaria de destacar a dimensão multiplicidade de experiências e linguagens que trata da criança construindo sua autonomia, relacionando-se com o ambiente natural e social, expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita e da criança reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação. Assim, com tantas possibilidades reais e explicitadas, por que continuam a quererem roubar-lhes noventa e nove das linguagens se, como afirma Malaguzzi (1999, p. V), “ao contrário, as cem existem”?

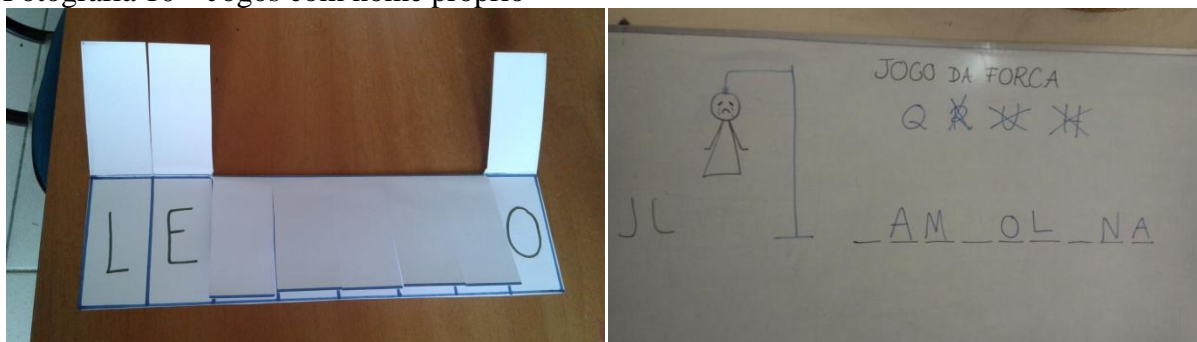
Guimarães (2008, p. 211) afirma que, de acordo com Pence, Dalhberg e Moss,

o conceito de qualidade no trabalho com as crianças pequenas tem sido definido a partir de padrões generalizáveis, assim como as prerrogativas de cidadania da criança [...], como se pudesse haver uma essência de qualidade, uma verdade objetiva, alcançável e conquistável para todos. Os autores sugerem que a qualidade na educação da primeira infância implica num processo de construção de significado contextual, contingente, participativo, que desvia do relativismo absoluto, tendo em vista que envolve possibilidade de tomada de decisões sem códigos universais totalizantes [...].

Assim, cabe-nos olhar para a possibilidade de uma “linha de fuga” do modelo dominante, assumindo a afirmação de um constante devir em cada contexto.

Na volta do tempo de parque, a professora Fátima orientava as crianças que realizassem a cópia da agenda. Olhava pra mim e comentava que era importante que eles fossem aprendendo a copiar, porque isso seria exigido deles no ano seguinte. A professora Rose também tinha essa prática, mas antes realizava algum trabalho com jogos, como cortininha do nome e a forca.

Fotografia 10 – Jogos com nome próprio



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Quando Rose propunha esse tipo de trabalho, as crianças participavam com empolgação, desafiando-se a descobrir de quem era o nome a partir de pistas como a quantidade de letras, a letra inicial, a letra final e assim por diante. Expressavam suas hipóteses e iam reformulando-as ou reafirmando-as a cada nova pista.

Também era o momento em que faziam atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos na turma como, por exemplo, o projeto sobre Tarsila do Amaral, em que foram sendo realizadas conversas na roda sobre artes, foi contada a história de Tarsila com o apoio de um livro de literatura infantil, houve apreciação de imagens impressas das telas, houve apreciação e discussão das obras em *slides*, possibilitando interessantes sensações e trocas culturais:

Em uma conversa na roda, Rose fala que vão desenvolver um projeto de artes e pergunta se alguém sabe o que é artes.

Mônica: É pintura.

Leandro: É escultura de parafuso.

Helena: Tia, é daquelas que faz assim, vai quebrando assim... (gesto com as mãos como se estivesse esculpindo). Pode ser de rocha...

Mônica: É, e também de gelo.

Isaura: Tem aquele que faz de porção...

Rose: De porção? Porção mágica? Como é?

Isaura: Não tia, daquele que faz assim... (gesto com as mãos como se estivesse segurando recipientes e misturando líquidos...).

Rose: Ah! Experiência?

Isaura: É!

Rose: São as experiências científicas que têm aquelas misturas, mas na Arte pode misturar também... as tintas... Cada sala vai trabalhar um artista. Nós vamos estudar Tarsila do Amaral...

Rose apresenta um livro sobre a vida e obras de Tarsila. À medida que vai contando sua história e apresentando as imagens das obras, também vai dizendo que cada uma tem um nome. Enquanto mostra uma a uma calmamente, as crianças fazem bastantes comentários:

Aline: Valha, é feio!

Gabriel: É colorido.

Rose: É irreverente. É um jeito bem diferente de desenhar e pintar...

Mirela: Professora, eu quero ver esse do ovo. Olha! Parece uma cobra...

Aline: O que é esse?

Rose: É o batizado de um índio, o Macunaíma.

Aline: E eles estão pelados, é?

Rose: Tinha um tempo em que eles viviam assim...

Após folhear todo o livro para o grupo, algumas crianças pedem para vê-lo e Rose entrega para que eles manuseiem. Enquanto isso, diz que está preparando uns *slides* com várias obras de Tarsila e que vai trazer seu computador para apresentar em projetor multimídia para as crianças (Diário de campo, 6 de outubro de 2016).

É interessante como Rose demonstra atenção pelas hipóteses das crianças, acolhendo suas falas e considerando suas interpretações, enquanto também expõe, com humor, seu ponto de vista e informa sobre a história das imagens. Situação semelhante ocorre quando, posteriormente, são trabalhados os *slides* apresentados em projetor multimídia.

Fotografia 11 – Fotos do “Projeto de Artes” sobre Tarsila do Amaral



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

É interessante perceber como as crianças ficam à vontade para ver e conversar sobre o material preparado pela professora, compartilhando seus sentimentos em relação às imagens, fazendo relações com suas experiências anteriores, explicitando suas construções, como podemos perceber no relato a seguir:

Na roda de conversa, Rose retoma ao diálogo sobre os *slides* apresentados no dia anterior, perguntando quem foi Tarsila do Amaral, o que ela gostava de fazer e se as crianças lembravam-se do nome de alguma de suas obras. As crianças falaram tanto sobre a vida de Tarsila, quanto sobre suas pinturas. [...] Ao final da conversa na roda, Rose olha pra mim e diz: Ah, você perdeu foi ontem: estávamos vendo uma tela chamada Rio de Janeiro. Nela aparece o morro do Pão de Açúcar e uma Palmeira. Assim que eu apresentei, o Leandro disse que era o Rio de Janeiro, porque já tinha visto na televisão, e Aline, na mesma hora, contestou, dizendo que não, porque ela já morou lá e lá tem umas casinhas que no quadro não tem. Foi uma polêmica que dividiu a turma, até que o Leandro sugeriu: tia, nesse computador não tem internet, então porque a gente não pesquisa? Abrimos fotos recentes e antigas, foi muito bom ontem (Diário de campo, 10 de novembro de 2016).

Rose demonstra, com seu gesto e com sua fala, o quanto está satisfeita com o trabalho desenvolvido, pelo envolvimento, participação e aprendizagem das crianças. Desde o surgimento da polêmica: é ou não o Pão de açúcar? À sugestão de resolução de conflito

através da pesquisa pelas próprias crianças. A professora tem o cuidado de compartilhar comigo a vivência realizada, valorizando todos os elementos do processo, não apenas o resultado final.

O outro horário de alimentação ocorre por volta de 10h30min. Assim como no lanche, as crianças novamente fazem fila, novamente disputam quem vai à frente. No refeitório, novamente os pratos contados. A comida é bem aceita pelas crianças. Enquanto se alimentavam, conversavam sobre assuntos variados, mesmo que isso incomodasse algum professor: “meninos, é hora de comer e não de conversar, cuidado que vocês vão acabar se engasgando!”. Mas quem de nós senta à mesa com um amigo e não conversa para não se engasgar? Porque se insiste em impor esse comportamento à criança?

Após o almoço, o “tempo de saída”, como no tempo de chegada, é realizado nesta turma do CEI Ciranda de acordo com os interesses das crianças. Nesse tempo, é muito comum o uso dos brinquedos, mas também há interesse em explorar os gibis, principalmente no espaço das almofadas. Às vezes, pegam e se divertem com as imagens, noutras vezes, recorrem aos dois colegas da turma que já conseguem ler, pedindo-os para que os ajudem. Outros vêm até a professora pedindo-lhe que diga como se lê determinadas palavras.

Fotografia 12 – As crianças e os gibis



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Quando se aproxima o momento da saída, as professoras começam a organizar a sala e pedem a ajuda das crianças. Esse também é um momento em que se ajudam na organização dos materiais coletivos e individuais e cuidam uns dos outros, do seu bem-estar e do seu ambiente, como nos exemplos a seguir. No primeiro, a mãe de Nayara chega para pegá-la e Vanessa a ajuda a terminar de calçar o tênis. No outro, Aline deita nas almofadas um tanto febril, aguardando sua mãe, e sua irmã vem consolá-la dizendo: “você vai ficar boa, a mamãe vai já chegar”.



Fotografia 13 – As crianças e o cuidado



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

As crianças cuidavam de si e dos outros, também, na partilha dos afetos, na troca dos “segredos secretos”, quando acolhiam com um olhar, um abraço ou um toque, ou ofereciam seus brinquedos, flores encontradas no jardim, anéis de papel e, até, seus desenhos.

Fotografia 14 – A partilha do cuidado



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Assim, com o objetivo de conhecer a prática pedagógica das professoras de uma turma de Infantil V do CEI Ciranda por meio da observação participante, tive a oportunidade de participar de uma experiência ímpar, de partilhas de significados construídos com as professoras e com as crianças deste CEI. Vivem, cuidam-se, aprendem, desenvolvem-se, transformam-se. Nessa dinâmica, a prática pedagógica das professoras é orientada por uma diretriz municipal que organiza a rotina em “tempos que não podem faltar”, mas a sensibilidade e compreensão delas, seu olhar em relação à criança, suas escolhas do modo de

ser são primordiais nesse processo, pois a sua ação tem um sentido diferente de simplesmente obedecer a uma diretriz.

Posso afirmar que, para além do meu objetivo de conhecer a prática das professoras, o que experienciei foi a vivência coletiva de um grupo. Nessa vivência, várias situações do cuidado, mas, às vezes, sua ausência e também suas patologias. Porém, a prática pedagógica pública dos professores tem sido muito assediada por pessoas que fazem parte da educação municipal, das mais diversas instâncias, desde diretores, professores do ensino fundamental a equipes técnicas da própria secretaria municipal, exigindo, cada vez mais, em nome dos índices que se atrelam às verbas, “resultados” e homogeneizações, totalitarismo e, assim, embrutecimento pela exclusividade do modo-de-ser trabalho.

Gratificante é perceber que, apesar de todo assédio, há professores que conseguem resistir à hegemonia do modo-de-ser trabalho e vivenciam, em partilha com as crianças, o modo-de-ser cuidado. Um cuidado que respeita a criança em seus direitos, em seus interesses e em suas necessidades.

Eis o que escolhi dizer do que vivi e do que me foi possível significar nas interações que estabelecemos, mas aqui também buscaremos “retirar” das narrativas de Fátima e de Rose o que elas nos contam sobre o cuidado.

## **5.2 Das narrativas de Fátima**

“Eu também tenho uma alma, sentimentos a comunicar a meus semelhantes.” (RANCIÈRE, 2015, p. 99).

Ao afirmar a igualdade das inteligências humanas, Rancière (2015, p. 121), inspirado em Jacotot, explicita que “[...] cada sujeito falante é o poeta de si próprio e das coisas.” Então, considerando o objetivo de conhecer a perspectiva das professoras no que concerne às experiências de cuidado com as crianças em suas práticas pedagógicas, que possamos ouvir delas mesmas suas falas, seus sentimentos, suas formas de compreender e agir. Nessa perspectiva, não estão sob nosso julgamento, pois não somos seus juízes, mas poderão nos possibilitar, pelo partilhar de seus pensamentos, algumas reflexões sobre o tema, o que faremos a partir do diálogo com os autores que têm fundamentado a referência teórica desse trabalho.

A professora Fátima se mostrou muito aberta ao convite em participar dessa pesquisa, no entanto, antecipou-se em afirmar-se bem objetiva, como de fato o foi. Mesmo preferindo falar pouco, as narrativas de Fátima trazem possibilidades de interessantes



discussões a partir da forma como compreende e vivencia o cuidado em seu cotidiano com as crianças.

Em suas primeiras falas, faz um resgate de sua história de vida, falando de alguns fatos que relaciona às suas escolhas profissionais atuais, tais como a admiração por sua mãe que era professora, as brincadeiras de criança nas quais imitava sua mãe, posteriormente, o magistério, a pausa que deu ao sonho de formar-se professora em nome da dedicação à família e, bem depois, a graduação em pedagogia juntamente com sua filha mais velha. De modo que os motivos que a constituem como professora envolvem não apenas escolhas profissionais, mas relacionam-se a afetos familiares:

Desde criança eu já tinha aquela ideia de brincar, brincar sendo professora [...]. Sempre, na minha casa, a gente tinha uma lousa, giz [...]. E eu brincava com as minhas irmãs. São três irmãs, quase todas da mesma idade. Então, nós três brincávamos muito de professora, e eu era como a mais velha, queria ensinar, eu queria ser a professora. Mas minha mãe também tem essa profissão. Ela aposentou-se. Ela foi muito tempo professora e aposentou-se como diretora do estado. Mas eu fui a única que optei por essa profissão. Eu acho que eu era muito ligada a ela, porque sou a mais velha, entendeu? Ela me levava nos cursos que ela fazia de direção. Eu ia com ela, gostava de ficar prestando atenção, desde novinha. Eu acho que foi isso que foi me dando vontade de me tornar uma professora. Sabe, de lidar com as crianças, de ensinar [...]. Também é uma área que eu gosto muito. Não sei se por eu ter estudado num colégio muito bom, em que eu gostava muito dos meus professores [...] (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

Fátima afirma que “achava que tinha que ensinar alguma coisa a alguém”, numa perspectiva em que ensinar “é passar aquilo que você sabe para alguém.” De modo que fica explícito em sua fala que sua preocupação é ensinar a seus alunos aquilo que já ensinou a seus próprios filhos, especialmente “sobre os valores da vida: valor de família, valor da amizade, de valorizar mesmo as pessoas” (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

Fátima também afirma que, enquanto ensina, aprende:

Sempre estou ensinando, mas sempre estou aprendendo. Eu aprendo com eles, eu aprendo com as outras professoras, eu aprendo com os outros profissionais da escola. [...] Não é todo dia que você está alegre, que está tudo bem, mas quando você vê o olhar deles, o sorriso deles, você já muda. Assim, com eles eu aprendo a ser mais paciente, a ser mais amável (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

Essa consideração da professora Fátima nos leva a refletir o quanto aprendemos uns com os outros a partir das situações de interação social. Não apenas porque as interações existem de qualquer forma, mas porque, como pessoa, ela se deixa sensibilizar e afetar pela

presença das crianças. Consegue construir novas possibilidades ao olhar as crianças, ao percebê-las.

Em seu primeiro ano na Educação Infantil, Fátima diz que é preciso educar e cuidar da criança, pensando numa educação que não se volte apenas para os conteúdos, mas que, também, passe para eles valores como “verdade, amizade, o amor, o carinho.” Para ela, “os valores estão se perdendo muito hoje em dia” e a forma de trabalhar esses valores é “através de uma história, numa brincadeira, respeitar a vez do outro, por exemplo”. Na continuidade de sua fala, Fátima passa a revelar sua preocupação em “ensinar uma direção às crianças para que elas não errem futuramente”, algo que complementa com a ideia de que “elas precisam estudar para ser alguém na vida” (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016). Fátima justifica sua fala dizendo que seu desejo é que as crianças possam ter um futuro melhor, que sejam pessoas de bem.

Fátima diz acreditar que, de forma geral, os professores que conhece têm com os alunos um cuidado, no sentido de procurar fazer o melhor por eles, e afirma emocionada:

Eu conheço muitas professoras de Educação Infantil e acho que elas têm o mesmo propósito. [...] Tenho muito carinho por eles. Quero vê-los bem encaminhados na vida. [...] Eu queria contribuir para que eles tivessem um futuro. Fico feliz quando encontro um ex-aluno meu e que ele se lembra de mim e hoje estão formados, mas, hoje em dia, tá difícil, não é? (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

Percebemos um grande envolvimento e compromisso da professora com as crianças numa perspectiva de que a educação poderá viabilizar para eles um futuro melhor, no entanto, a visão apresentada por Fátima em formar as crianças da melhor forma possível vislumbrando esse “futuro melhor” nos remete à visão platônica de infância explicitada nos estudos “Infância. Entre educação e Filosofia”, do professor Walter Kohan (2011). Ao tratar do mito pedagógico dos gregos, Kohan nos apresenta a intencionalidade de Platão em enfrentar o problema da degradação dos jovens. De acordo com esse autor,

A chave de interpretação de Platão para explicar o problema é educativa: estes jovens se corromperam porque não receberam a atenção e o cuidado que merece quem se dedicará a governar o conjunto. Sua proposta para resolvê-lo também o é: é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor, e o ponha a serviço do bem comum.  
[...] A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada (KOHAN, 2011. p. 28, grifo do autor).

Ocupar-se da educação das crianças não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que se espera deles no futuro é, na visão de Kohan (2011, p. 39), um traço platônico, no qual “[...] está retratada uma imagem da infância que ainda acompanha o pensamento educacional.” Na análise desse autor, “[...] a princípio, essa visão de infância parece extraordinariamente positiva”, mas “[...] esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância [...]. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente.” (KOHAN, 2011, p. 40).

Arroyo (2012, p. 29) afirma que “[...] os futurismos, as promessas de futuro tão incrustados na ética pedagógica nos bloqueiam para uma ética de compreensão e de tratos do seu presente”. Nas palavras do autor,

É-nos familiar uma ética do estímulo e do acompanhamento nos processos de preparar para o futuro, para o progresso individual e social. Com essa ética profissional futurista predominante na pedagogia e na docência temos dificuldade de partir do reconhecimento de que os(as) educando(as) vivem na precariedade no presente.

A partir dessa perspectiva, Arroyo (2012) sugere, portanto, outra ética profissional que se ocupe em ver a humanidade. Uma ética emancipatória que inspire novos tratos dessa infância, que resista à desumanização, que desoculte as injustiças e supere os preconceitos. Sugere que a pedagogia possa ouvir as interrogações que vêm dos corpos, da infância e que a capacidade de seus profissionais esteja para além do acompanhamento ao seu letramento ou do futuro e das promessas de felicidade, mas que se abra a entender as crianças em suas vidas, em suas infâncias.

Retomando as narrativas de Fátima, ela também compartilha conosco sua forma de pensar o cuidado, o que vincula com sua própria história de vida:

O cuidado que alguém tem com você, você passa para os outros. Porque é isso que eu sinto também. Eu sou bem cuidada pelos meus filhos, pelos meus pais, sou [...]. Eu acho que isso vem da minha avó, do meu avô, vem passando, entendeu? E graças a Deus, eu agradeço todo dia ter nascido naquela família [...]. A minha realização são eles. E isso aí claro que reflete no meu profissional, por eu ser aquela pessoa que vou transmitir aquilo (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 12 de dezembro de 2016).

Dessa forma, apresenta-nos uma abordagem de cuidado com diferentes possibilidades e acrescenta que:

Você cuida de diversas formas: você cuida do seu amigo tratando ele bem, ajudando na hora que você pode, [...] cuidado é isso, não é? Cuidado é você cuidar realmente, não só da parte física [...], como o cuidado mesmo de ver o que ele está sentindo, o que ele está passando, o que chegou triste, o que chegou alegre, por que é que está chorando hoje, não é? (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 12 de dezembro de 2016).

Nessa fala, Fátima nos faz refletir sobre um cuidado em importar-se com o outro, em afetar-se com seus sentimentos, o que podemos relacionar com o que nos afirma Boff (2014, p. 37): “[...] cuidar é mais que um ato; [...] Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Assim, pressupõe a escolha de um modo de ser.

Fátima nos apresenta, ainda, o que percebe como outra modalidade de cuidado: o cuidado com a aprendizagem das crianças. De acordo com ela,

[...] na instituição, são todos muito comprometidos com o seu trabalho. [...] Cada um do seu jeito, da sua forma. Elas cuidam muito dos alunos. A gente tem um cuidado para as crianças se desenvolverem de uma sala pra outra. [...] Eles agora estão fazendo esses testes, mas eu acho que eles estão até bem, já fazem o nome completo, já conhecem as letras [...] (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

A princípio, essa fala de Fátima pode nos remeter à compreensão de que é papel da escola possibilitar a ampliação dos saberes das crianças, como preconizam as DCNEI,

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...].

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BRASIL, 2009a, p. 19).

Faz-se importante compreender e comprometer-se com essa responsabilidade da produção e ampliação dos conhecimentos pelas crianças, mediando possibilidades diversas que viabilizem sua construção. No entanto, a aprendizagem precisa ter na vida das crianças um significado bem mais amplo que responder uma avaliação. Parece-nos que se torna evidentemente negativa a submissão das crianças a esse tipo de avaliação, que se apresenta seletiva e classificatória, por gerar nos professores uma “necessidade” de responder com “o melhor resultado”, seja este que as crianças tenham “aprendido” a fazer seu nome próprio completo e a reconhecer as letras do seu nome.

Não que o trabalho com o nome não seja possível ou possa ser feito de maneira significativa, mas questionamos o que tem sido proposto em termos de avaliação e resultados do Infantil V na rede municipal. Nessa perspectiva, as crianças que “fazem” seu nome completo e identificam as letras “estão bem”. E as que “não estão bem”? Será que sobre estas recairia de forma antecipada o fracasso escolar? Será que sobre seus professores recairiam cobranças desmedidas e atestados de incompetência?

Aos que pensam que essa política tem sido positiva no sentido de melhorar os índices educacionais, gostaria de alertar sobre o quanto, na prática cotidiana, tem representado uma falta de cuidado com o que de fato se propõe a Educação Infantil. Por exemplo, tenho acompanhado excelentes profissionais que atuam no Infantil V em defesa dos direitos das crianças sendo cada vez mais assediados a deixarem suas turmas para as professoras dos primeiros anos, pois, na visão de muitos diretores, “estas sim sabem alfabetizar e vão ajudar a melhorar os índices da escola”.

Também tenho testemunhado que, em algumas instituições, os próprios coordenadores, inspirados no modelo do instrumental sugerido pela COEI, têm criado outros instrumentais para aferir mensalmente o conhecimento sobre a linguagem escrita, o nome próprio e as letras, reduzindo as possibilidades de atenção às diversas linguagens da criança. Além disso, há casos em que as crianças que saem alfabetizadas do Infantil V são “promovidas” diretamente para as turmas de segundo ano, pois, assim, também elevarão os índices da escola, que é o que importa numa “gestão de resultados”.

Acreditamos que é preciso promover situações de aprendizagem, desenvolvimento, acesso ao patrimônio cultural. Construir com cada criança uma rica experiência de infância, em que possamos estar atentos aos seus interesses e necessidades. Pois, no cotidiano da Educação Infantil, partilha-se com as crianças não apenas um conhecimento sobre o mundo, mas sobre si mesmas, sobre a vida, que não é linear, mas novidadeira.

Além dos aspectos já mencionados, a forma como vem sendo implementado o “instrumental de acompanhamento da escrita do nome próprio pelas crianças do Infantil V” (ANEXO A) pelas instituições de Educação Infantil do município de Fortaleza contradiz as DCNEI, que estabelecem em seu art. 10 que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, **sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação** [...]” (BRASIL, 2009a, p. 19, grifo nosso).

Ao estudar sobre a linearidade do percurso escolar e as rupturas dos percursos de vida de crianças e adolescentes, Arroyo (2012, p. 51) nos afirma que,

Essas vidas-corpos com vivências de percursos truncados não cabem em modelos-arquiteturas de socialização e de aprendizagem lineares. Aí radica uma das maiores tensões entre a linearidade da escola, dos percursos de aprendizagem escolar e as rupturas de seus percursos de vida, de socialização e de aprendizagens. Daí que para tantos a experiência escolar passa a ser mais uma ruptura, uma experiência dura de fracasso, de aprender-se fracassados [...].

O aprendizado do fracasso é um dos aprendizados sociais mais desestruturantes para um ser humano, e começa cedo, na infância [...].

Assim, há que se cuidar em reconhecer a potencialidade, a capacidade das crianças, que se enriquece exatamente por sua diversidade, não em mostrar-lhe fracassada. É preciso lembrar, como afirma Rancière (2015, p. 16), que a igualdade precisa ser verificada e, para isso, depende “[...] da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação”.

Fátima nos conta que, no dia a dia da instituição, ela percebe o quanto as crianças cuidam umas das outras, especialmente de seus amigos. Percebe o cuidado quando as crianças se ajudam de diferentes formas, nos diversos momentos da rotina, nos diversos espaços da instituição, seja no parquinho, amparando alguém que se machucou, seja em sala, argumentando a favor de algum amigo. Também diz que há momentos em que se sente cuidada por eles,

Às vezes eles dizem: “Tia, cuidado! Isso pode dar choque”. Ou mesmo em algum momento em que pedem pra pentear os meus cabelos, ou quando, simplesmente, eles notam: “Tia, tua blusa está amarrotada, vamos arrumar”. Essas simples coisas assim, mas que são formas de atenção, de cuidado (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

“Eu também me cuido bem”, afirma Fátima. Para ela, é importante que o professor se cuide como pessoa, buscando as coisas que acha importante, por exemplo, estar com sua família, seus parentes. Afirma, ainda, que é preciso cuidar da parte profissional, “é uma profissão que você tem que estar lendo muito e trocando experiências com as outras pessoas. Na prefeitura, tem as formações. Tem gente que não vai, mas é importante você ir.” (Professora Fátima, entrevista narrativa do dia 28 de novembro de 2016).

Sobre a formação de professores, Pulino (2010) reflete que esta precisa levar em conta a dimensão da autocriação por parte do sujeito, pensando em uma transformação subjetiva em busca de uma verdade que o afete, do cuidado de si. Nas palavras da autora,

O que queremos é assumir com os professores um filosofar que nos permita olhar o mundo, as pessoas, nossa prática educacional e a nós mesmos, na perspectiva da infância, como se fosse pela primeira vez. O cuidado de si e do outro na formação de professores é uma estética, uma ética que proporciona que o sujeito transforme sua práxis, suas relações e a si mesmo (PULINO, 2010, p. 162).

Sobre a formação de professores oferecida pela rede municipal de Fortaleza, a fala de Fátima nos aponta apenas que considera importante participar. Com isso, possibilita-nos refletir sobre as dimensões pessoal e profissional do professor. Dimensões que constituem uma mesma pessoa que, sendo um, também é outro de si mesmo. Assim, um todo, indivisível, que busca formas de sentir-se bem em suas interações com pessoas do âmbito familiar e profissional, com a convicção de que estas lhe possibilitam reflexões, trocas, pertencimento, cuidado.

Sobre a importância do cuidado do professor consigo mesmo, Arroyo (2012) afirma a necessidade da construção de uma nova ética que possibilite atenção às condições de humanidade, dignidade e a criação de autoimagens mais positivas. Afirma, ainda, a necessidade de uma maior sensibilidade gestora para as condições de trabalho e convivência dos professores entre si e com as crianças. Sugere a arte como elemento que pode ser trabalhado na formação de professores, sobretudo porque, através desse mundo, “[...] tem-se feito eco desses dramas sociais, humanos [...]” (ARROYO, 2012, p. 47).

A forma como Fátima diz cuidar de si mesma, remete-nos, ainda, às reflexões de Boff (2014) sobre a própria imagem de ser humano:

[...] que imagem de ser humano projetamos quando o descobrimos como um ser-no-mundo-com-os-outros sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se com as coisas, preocupando-se com as pessoas, dedicando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispondo-se a sofrer-se e alegrar-se com quem se sente unido e ama? A resposta mais adequada será: o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano (BOFF, 2014, p. 40).

Por fim, Fátima também agradece pela oportunidade de falar: “Quero agradecer também, porque, às vezes, tem coisas que a gente quer falar e não fala sobre aquilo que a gente é. E você me deu a oportunidade de falar isso.” (Professora Fátima, entrevista narrativa

do dia 12 de dezembro de 2016). Despediu-se ainda incentivando-me a continuar estudando e colocando-se à disposição, caso eu desejasse dar continuidade à pesquisa.

Suas falas provocaram em mim o imenso respeito por sua pessoa. Sua narrativa proporcionou-me, ainda, uma reflexão sobre a importância de poder se dizer, sobre o valor da palavra, ressaltado por Larrosa (2015, p. 167):

A lógica igualitária implicada no ato de palavra do dizer e do deixar-se dizer é heterogênea da lógica desigualitária implicada na transmissão de saber, na explicação, no doutrinamento, no dar lições.

Além disso, como ser de palavra, cada um é qualquer um: fala com qualquer um e se dirige a qualquer um. A igualdade não entende de identidades nem de posições, nem de nomes comuns nem de nomes próprios, e somente o é de qualquer um com qualquer um. Mas qualquer um é sempre único, este e nenhum outro, uma singularidade qualquer ou um qualquer que só se enuncia em singular [...].

Outra contribuição de sua narrativa foi a reflexão crítica sobre a realidade que temos vivenciado com as crianças do Infantil V na rede municipal de Fortaleza. Nesse mesmo sentido, também contamos com as contribuições singulares da professora Rose, passemos então às suas narrativas.

### 5.3 Das narrativas de Rose

“Os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra.” (RANCIÈRE, 2015, p. 94).

Rancière (2015, p. 94) explicita que “[...] cada vocábulo é enviado com a intenção de carregar um só pensamento, mas apesar disso, essa palavra, esse vocábulo, essa larva se fecunda pela vontade do ouvinte.” Como ouvinte de Fátima e de Rose, espero que minha capacidade de tradução possibilite que seus pensamentos possam voar a outros espíritos, falar a outros falantes e suscitar outros tantos pensamentos.

Ao nos receber para conversar sobre o cuidado, Rose primeiramente quis se dizer positiva, alegre, expansiva, de bom humor:

Eu acho que a vida é um presente, por isso precisamos manter a alegria de viver, [...], então, mesmo eu estando triste ou com raiva, se alguma coisa me aborrecer ou me chatear, eu não posso sair por aí transmitindo para quem está ao meu redor, [...]. Então, eu procuro saber equilibrar as situações. Eu acho que positividade atrai positividade [...]. É assim que eu procuro ser na minha vida pessoal, com os meus amigos, nas minhas relações de trabalho (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).



Rose nos fala sobre sua escolha em atuar na Educação Infantil, explicitando, a partir de um breve resgate de suas experiências na Educação, os motivos que influenciaram sua decisão:

Na infância, eu tinha um sonho de ser médica ou professora, mas próximo à minha cidade não tinha faculdade de medicina. As condições eram difíceis, então eu fiz o magistério. Eu comecei minha experiência com Educação Infantil muito nova, aos 16 anos. [...] fui convidada por uma das professoras para ser estagiária na escolinha que ela tinha [...]. Passei dois anos lá e amei. Me identifiquei e me identifico até hoje. Já se passaram 30 anos dessa experiência [...]. Trabalhei em outras áreas, mas acho mais gratificante estar na Educação Infantil, porque a criança demonstra o que pensa. Então, se a aula está boa ou se não está, a gente sabe naquele momento (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Rose também afirma o quanto aprecia as pessoas que constituem o grupo de trabalho da instituição e o prazer que sente em trabalhar na comunidade em que mora:

Essa instituição, para mim, é uma extensão da minha casa. Sempre fui muito bem acolhida e continuo sentindo esse acolhimento. [...] a integração do grupo é tão boa que a gente supera de uma forma mais positiva, com mais facilidade, as dificuldades, os conflitos que aparecem, e tudo gira em torno de cada um procurar se doar e fazer um trabalho melhor, sempre pensando na coletividade. Aqui eu percebo muito isso nesse nosso grupo. As crianças daqui do bairro... eu tenho um carinho muito grande por morar aqui, muitas eu conheço de perto. Hoje, tem uns alunos que são filhos de ex-alunos que já foram meus alunos logo que eu entrei na prefeitura. Então, assim, a gente cria aquele carinho maior. [...] Moro no bairro já há 11 anos e trabalho aqui também há mais de 15 anos [...]. Então, eu me sinto mais próxima com da comunidade (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

A fala de Rose nos convida a pensar sobre a importância do acolhimento, da construção de vínculos com nossos pares, da instituição ou da comunidade, sobre a importância do sentimento de pertencimento. O acolhimento que recebe gera a sensação de bem-estar.

Referindo-se à importância do acolhimento em relação às crianças, Staccioli (2013, p. 25) afirma que:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar pra ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.

Parece-nos coerente refletir que a importância atribuída por Staccioli (2013) ao acolhimento da criança possa ser também dimensionada ao acolhimento do professor, pois se,

como defende o autor, o acolhimento é um modo de ser do adulto, pode, então, relacionar-se às suas interações com as crianças, mas, também, com todos os demais ao seu redor.

Ao falar sobre a forma como compreende o cuidado, Rose afirma que:

[...] ao longo do tempo, a gente vai aprendendo a lidar com diversas situações e com a questão do cuidado. Antigamente, [...] pelo fato de ser uma creche, as famílias e as pessoas, de um modo geral, viam muito a escola não como um espaço do educador, mas como um espaço de cuidador [...]. Hoje, a questão pedagógica é mais presente, mas a questão do cuidado continua. Eu acho que o cuidado é importante principalmente nas relações, na forma como a gente se relaciona com as crianças, a forma como a gente procura lidar com os conflitos de cada um, com os comportamentos de cada um (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Em sua fala, Rose nos parece fazer compreender que antes havia uma separação, uma desvinculação entre cuidar e educar, referindo-se à forma como se compreendia a Educação Infantil no período em que se considerava que a assistência não tinha um caráter pedagógico intencional, sobre o que já discutimos anteriormente nesse texto com a ajuda de Kuhlmann Jr., que contesta essa afirmativa. Segundo esse autor, “[...] o critério que valida essa interpretação é a repetição generalizada e não a argumentação fundamentada em fontes documentais.” (KUHLMANN JR., 2015, p. 183).

Assim, ao afirmar que “hoje a questão pedagógica é mais presente, mas a questão do cuidado continua”, Rose, a nosso ver, diz da relação entre cuidar e educar, afirmando a importância do cuidado, que associa aos relacionamentos, às interações adulto-criança e à forma de mediação de conflitos. Sua fala nos remete a Boff (2014, p. 228) quando provoca “[...] que o cuidado aflore em todos os âmbitos, que penetre na atmosfera humana e que prevaleça em todas as relações”.

Continuando sua fala, Rose relaciona, ainda, cuidado com maternagem:

Assim, quanto à questão do cuidar deles, eu acolho muito. Eu acho até que, às vezes, sou muito mãezona, acolho muitas as crianças [...]. Em muitas situações, eu procuro tratá-los como filhos, assim no que se refere ao carinho que eu tenho por eles. [...] Por exemplo, na minha turma da manhã tem o caso da Vanessa, que passou por essa situação da perda da mãe. Ela era uma criança que, no início do primeiro semestre, deu muito trabalho. Às vezes, eu reclamava mais do comportamento dela. Depois que teve essa situação, eu já olho a Vanessa com outra postura, com outro olhar. Eu já procuro ser mais acolhedora, embora tenha momentos que seja preciso falar sério com ela [...]. Então, eu vejo muito desse lado, não sei se é correto não saber separar a questão do professor, do profissional, para aquele acolhimento materno, mas eu gosto de lidar com eles dessa forma (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Dialogaremos sobre a relação que Rose faz entre cuidado e maternagem a partir da perspectiva de Boff (2005, 2014). De acordo com o autor, “[...] mais e mais hoje, na crise ecológica e civilizacional, recorre-se ao cuidado como categoria matriarcal, capaz de inspirar um novo acordo entre os seres humanos e uma nova relação para com a natureza.” (BOFF, 2005, p. 28).

Boff (2005, p. 31) afirma que as dimensões masculina e feminina são corporificadas no homem e na mulher pelas atitudes do modo de ser. Assim, afirma que a “[...] atitude de trabalho-poder-dominação do mundo corporifica a dimensão masculina no homem e na mulher”, enquanto que o “[...] modo de ser cuidado concretiza a dimensão feminina do ser humano, homem e mulher.” (BOFF, 2005, p. 32). Ou seja, em seus estudos, considera que o feminino não é exclusivo das mulheres, como o masculino não é exclusivo dos homens. De modo que, na perspectiva do autor, a maternagem relaciona-se ao modo de ser cuidado, e pode ser assumida por homens ou mulheres.

De acordo com a perspectiva desenvolvida por Boff (2005), podemos pensar, então, que Rose assume a dimensão feminina da maternagem, do cuidado. Embora, como ela mesma coloca, não saiba se é uma perspectiva “correta”, ela afirma gostar de lidar com as crianças dessa forma. Nesse sentido, diante de suas narrativas e dos estudos de Boff, percebemos sua perspectiva como uma perspectiva possível e merecedora de atenção e respeito.

Ainda sobre esse papel materno de cuidado que relata exercer junto às crianças, Rose afirma sua satisfação em percebê-lo reconhecido pelas famílias, como no exemplo que comunica:

[...] um dia a mãe da Helena veio falar comigo, preocupada porque eu ia substituir a coordenadora. Ela tava com medo da Helena não gostar da outra professora. [...] Aí, quando eu fui dizendo pra ela: “É, a Helena realmente é uma criança que a gente precisa estar sempre atenta” [...], ela disse: “Não, Rose, eu sei como é, eu percebo que no dia que é você na sala ela vem com mais alegria, [...] eu vejo esse seu jeito muito mãezona [...]”. Então ela disse: “por isso que ela é tão apaixonada por você [...]”. De certa forma, é até gratificante a gente ouvir esse tipo de relato vindo da mãe. Ela disse assim: o quanto a filha dela se sente feliz, e eu me sinto mais ainda em ver esse retorno, em quanto ela se sente feliz em estar comigo, em ter minha companhia (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Nesse trecho, Rose nos faz perceber o quanto ela valoriza o retorno da família no que se refere à forma de interação que ela conseguiu estabelecer com a criança. Mostra-se atenta ao bem-estar da criança, em como ela se sente em sua companhia e, novamente, relaciona esse cuidado com a questão da maternagem. A maneira como afirma que a mãe

chega até ela nos parece demonstrar uma relação de confiança que é fundamental para a partilha da ação educativa entre família e escola.

Na continuação de sua fala, Rose nos diz que acha importante que as crianças com as quais trabalha tenham a oportunidade de se sentirem bem e felizes na escola. Afirma que muitas destas crianças vivenciam diariamente diversas situações difíceis, conflitos familiares, dentre outras. E nos diz:

Eu acho que esse momento que ela está aqui na escola tem que ser um momento feliz, prazeroso [...]. Se a gente aqui pode proporcionar a questão da amorosidade, se a gente pode, aqui, fazer isso, proporcionar isso para ela, então eu acho que a gente pode proporcionar isso da melhor forma possível. [...] Eu acredito que a gente deve proporcionar esse momento de alegria, de bem-estar, de felicidade. Que a escola seja um ambiente em que ela sinta prazer em estar. [...] Acho que a gente tem sempre que procurar fazer isso, acolher dessa forma (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Arroyo (2012, p. 23) reconhece que, na escola pública, convivemos cada vez mais com “[...] crianças-adolescências condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção.” Assim, afirma que “[...] conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica” (ARROYO, 2012, p. 25) e nos diz que, diante dessa realidade, “[...] somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão, e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados [...]” (ARROYO, 2012, p. 30).

Ao reconhecer que “[...] a vulnerabilidade humana se distribui de maneira muito desigual e demasiado injusta para as crianças-adolescentes populares” (ARROYO, 2012, p. 25), o autor solicita uma maior sensibilidade social dos docentes-educadores para com essas crianças-adolescências que chegam às escolas públicas, afirmando que “[...] é desses profissionais de quem se espera um trato digno, ético no cotidiano das salas de aula e das escolas.” (ARROYO, 2012, p. 43). Trato esse que, ao seu modo, Rose afirma em seu dia a dia com as crianças.

Em relação à sua maneira de procurar conviver com as crianças, Rose nos diz que, em sua sala, com sua turma, procura fazer com que as coisas se encaminhem desta forma, de uma forma que seja harmoniosa, tranquila e leve. Reconhece que, às vezes, há dificuldades nessa escolha e que alguns professores assumem uma postura “mais rígida”, o que, segundo ela, não é o seu caso.

Esse aspecto ora mencionado por Rose nos faz lembrar o que afirma Boff (2005, p. 32):

Neste modo-de-ser do cuidado ocorrem também resistências e emergem também perplexidades. Elas, porém, são superadas pela paciência perseverante. No lugar da agressividade, há a convivência amorosa. Em vez de dominação, há a companhia ao lado e junto do outro.

Rose pondera que algumas pessoas percebem a criança do Infantil V não mais como criança, mas apenas como aluno. “[...] querem que as crianças fiquem sentadas, façam cópias.” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016). Essas pessoas, segundo Rose, incomodam-se com as brincadeiras das crianças, acham que estão perdendo tempo no parquinho, preferem ficar somente na sala.

Eu penso o seguinte: tantas crianças aqui que moram numa casa de um ou dois cômodos com a família inteira. E aqui eles têm esse espaço de liberdade [...], um espaço físico maravilhoso que eles podem explorar entre eles [...]. Eles podem ter liberdade de correr, de brincar, de pular, de subir, de descer. Então, eu acho que quanto mais tempo eles podem passar aí, para mim, é melhor para eles. Eu não acho que a gente tá matando o tempo, nem tá perdendo tempo também não [...]. A gente fica impressionada como eles são criativos nas brincadeiras. De qualquer coisinha eles transformam em um brinquedo interessante, eles criam desafios e brincadeiras novas [...]. É muito gostoso ver isso, como eles se sentem bem, como eles se realizam fazendo esse tipo de brincadeira. Então, para mim, jamais é perda de tempo, pelo contrário, eu acho que é muito ganho [...]. Na minha opinião, na minha concepção, é um momento maravilhoso, principalmente pelo espaço físico que a gente tem. Então, se a gente tem um espaço desses, tem que aproveitar cada vez mais. Acho que, no momento que a gente não aproveita, é que a gente está perdendo tempo (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Diante da fala de Rose, refletimos que, embora sua visão consiga romper a ótica do produtivismo, ainda há professores que, no contexto da percepção da qualidade educacional atrelada ao “modelo de gestão empresarial” (KUHLMANN JR., 2015), têm deixado de ver as especificidades das crianças. Como exemplo, destacamos que, embora haja vasta contribuição teórica no que se refere à importância da brincadeira, ainda assim alguns profissionais a veem como “desnecessária” ou “perca de tempo”.

Também no que se refere ao âmbito das conquistas legais, o reconhecimento de que a criança aprende através das interações e das brincadeiras se consolida nas atuais DCNEI, fixadas pela Resolução nº 5/2009, o que também é reconhecido pelas diretrizes municipais, como já explicitado anteriormente. No entanto, mesmo sendo esses documentos bastante conhecidos, não são suficientes, em termos concretos, para garantir que a brincadeira seja um “eixo norteador” da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), embora também legitimada

ainda pela rede municipal como um dos “tempo que não pode faltar” na rotina diária das instituições educacionais que atendem as crianças.

Rose percebe que “hoje, há uma grande preocupação com a alfabetização devido à pedagogia dos resultados”:

[...] essa preocupação vem lá do início do Ensino Fundamental, porque a criança quando chegar no segundo ano vai passar pela prova Brasil, pelo SPAECE e a escola precisa que aquela criança responda àquele resultado esperado, que aquela turma dê aquele resultado para a escola não baixar o nível. Que seja para aumentar, para chegar no verde escuro, naquelas metas... e essa cobrança, então, já começa na educação infantil. O professor do segundo ano fica angustiado porque ele quer que todos os alunos do primeiro ano saiam lendo fluentemente para facilitar o trabalho dele no segundo, porque ele é extremamente cobrado. Por sua vez, o professor do segundo ano cobra do primeiro. O primeiro também já recebe as crianças do Infantil V, algumas já chegam com uma base melhor; outros, não. Então ele já se angustia e já coloca culpa em quem? No professor do Infantil V. Aí, como é visto o professor do Infantil V pelo professor do ensino fundamental? Como aquele professor que não está preocupado com nada [...] e acabam que desmerecem, desvalorizam o trabalho do professor da Educação Infantil (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Arroyo (2012, p. 44) nos afirma que, “[...] quando o modelo de mercado invade a educação, os valores que inspiram as teorias pedagógicas e da docência terminam secundarizados. As lógicas infantis não se inspiram em valores pedagógicos [...]”. Desse modo, reconhece como não é “[...] nada fácil aos profissionais se contrapor a esses contravalores e produzir valores que dêem [*sic*] conta de entender, acolher, acompanhar processos de aprendizagem e de humanização de crianças e adolescentes que carregam vivências tão desumanas” (ARROYO, 2012, p. 44), o que mais uma vez pode ser percebido na fala de Rose:

Eu já vi postura de professor de primeiro ano dizer: esqueçam as brincadeiras, esqueçam o que vocês faziam no Infantil V. Aqui a coisa é diferente. [...] Esqueçam brincadeiras, esqueçam os desenhos, esqueçam histórias, esqueçam isso, esqueçam aquilo. Então, para a criança, já passa a ser um bicho de sete cabeças. Muitas vezes, a gente, já no início do ano, vê coordenador ou diretor da Escola pra onde os nossos alunos vão chegar aqui, vir aqui, mostrar o teste diagnóstico que foi feito no início do ano. As crianças caem. Ele sai daqui com um nível e chega lá com outro. Eu acho que por essa postura. A criança chega lá e, de cara, com duas semanas de aula, vai passar por um teste de avaliação diagnóstica. Então, aquilo eu entendo que já mexe com a cabecinha delas [...]. Tanto que, no início desse ano, quando elas vieram aqui mostrar um teste diagnóstico para gente, tinha criança que era meu aluno ano passado, que saiu daqui escrevendo nome completo, sabendo de todo o alfabeto e lá, nesse teste diagnóstico, nem o nome completo ele conseguiu fazer. Aí elas já vêm nos cobrar: cadê o trabalho que foi feito na Educação Infantil que essas crianças estão desse jeito? Então, a gente já recebe isso como uma cobrança, como uma acusação, como se dissesse assim: você não trabalhou o que você deveria! Eu percebo dessa forma (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Porém, com afirma Arroyo (2012, p. 50), “[...] há docentes-educadores que conseguem fazer da experiência da escola uma experiência libertadora”, o que Rose afirma ser a posição que defende e vivencia, mesmo diante de algumas incompreensões por parte de alguns de seus colegas de trabalho:

[...] às vezes, tem pessoas que ainda estão muito centradas naquela escola mais antiga, [...] mais tradicional, embora seja extremamente debatido, mas ainda tem pessoas que têm esse pensamento [...]. Eu, particularmente, não gosto, [...] acho que é uma postura minha mesmo. [...] Eu acho que as coisas têm que ser dinâmicas dentro da escola [...]. Às vezes, se torna mais trabalhoso, mas eu me coloco muito no lugar deles. Por exemplo, hoje quando a gente vai pra um curso, até para as formações, a gente passa a manhã inteira, ou uma tarde inteira sentada numa sala de aula só ouvindo ou escrevendo, a gente vê o quanto é cansativo, imagine para uma criança. Então, eu me coloco muito no lugar deles, de ver como eles gostam desse dinamismo [...]. Quando eu trabalhava também na coordenação, lá no outro colégio, muitas vezes eu me dava bem com os alunos porque eu procurava ver o lado deles [...], eu procurava me colocar no lugar deles, mas tinha professores que reclamavam, tinha professores que preferiam deixar ele ali, parado, sentado, coitado [...] (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Há muitas pesquisas e reflexões sobre os danos da perspectiva tradicional no processo educativo. O que temos de fundamentação teórica à nossa disposição não condiz com o que acontece concretamente na realidade de muitas instituições. Os professores que acreditam numa outra possibilidade educacional sofrem constantes assédios, seja de alguns colegas, seja de seus gestores. Então, mais uma vez, recorremos à Rancière (2015) na busca do sentido da educação. Ela tem possibilitado emancipação ou embrutecimento? Ela tem afirmado a igualdade entre os homens ou tem postergado a desigualdade até o infinito?

Na continuação de sua fala, Rose faz uma reflexão sobre as possíveis consequências de uma política exclusivamente voltada para “resultados”:

Eu acho que, se for se preocupar só em dar os resultados que esperam que a criança tenha, a gente vai deixar de lado, de certa forma, o cuidado. A gente vai valorizar mais a questão da leitura e da escrita, por exemplo, para que a criança saia dentro da expectativa que o primeiro ano espera receber e acaba deixando de lado outra parte do desenvolvimento dela. Eu acredito que, para a gente dar mais atenção de um lado, a gente vai deixar o outro, e, de certa forma, perde o equilíbrio. Lógico que a gente não pode só se preocupar em cuidar e deixar de lado a parte pedagógica, a parte do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da leitura e da escrita [...], a gente tem que procurar equilibrar as coisas [...], mas, se a gente ficar tão focada só nisso, vai deixar de ver suas outras linguagens, as outras produções dele, por exemplo, a produção gráfica do desenho, a questão da oralidade, das crianças que gostam muito de contar histórias de recontar. Se a gente não tiver cuidado, esse equilíbrio é quebrado e a gente acaba mais se guiando só pela cobrança, a gente passa a valorizar mais esse lado e deixa de ver outras questões. (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Em sua maneira de compreender, diz Rose, a Educação Infantil precisa importar-se com a forma de convivência entre as crianças, na valorização uns dos outros, em aprender a falar para expressar-se e, também, em aprender a ouvir. A professora nos fala da importância dos momentos de movimento e interação no parque, no contato com a cultura letrada, da expressão também por meio do desenho. Fala da importância dos momentos de roda de conversa, por exemplo, que começam com um assunto e eles trazem tantos outros, aprendendo a valorizar a fala dos colegas, também os ritmos e os interesses, o que cada um gosta, o que cada um faz: “[...] é um momento em que eles vão interagindo entre eles e tendo a oportunidade de se conhecer mais [...]” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 22 de dezembro de 2016).

Assim, a fala de Rose nos revela um cuidado que percebe a criança, não só o aprendiz. Que não descuida de sua aprendizagem, mas que não a limita a uma única linguagem. Assim como cuida do bem-estar das crianças, atrela esse fato ao seu próprio bem-estar:

[...] eu procuro cuidar da criança sempre da melhor forma possível, dando o melhor de mim o melhor do meu sentimento. Sempre coloco o sentimento acima de qualquer coisa. É até mesmo uma questão de bem-estar: se eu quero me sentir bem, eu quero que eles sintam-se bem também. Que a gente tenha uma boa convivência, porque eu acho que não tem coisa pior que a gente sair de casa para trabalhar e saber que aquilo é uma carga pesada. Então, se esse aqui é o meu espaço de trabalho, se esse é o espaço onde eu vou passar a maior parte do dia, então eu quero que esse espaço seja prazeroso como é na minha casa. Quero me sentir bem aqui e sair daqui bem, com boas energias para voltar pra minha casa bem tranquila. É aí porque eu procuro também passar para as crianças que a nossa convivência seja prazerosa [...]. Eu procuro fazer sempre o melhor (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 14 de dezembro de 2016).

Nessa fala, Rose nos demonstra uma forma de cuidado em relação à criança e em relação a si mesma, o que nos remeteu às reflexões de Foucault (2010). Ao estudar as antigas técnicas do cuidado de si, Foucault (2010) revela o tema como “[...] uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (FOUCAULT, 2010, p. 11), inspirando, assim, em cada um a atenção ao cuidar de si mesmo, de sua subjetivação, de sua forma de ser como sujeito ético que se constitui.

Rose ainda nos afirma que, em sua opinião, “[...] o cuidar tem relação com não esperar do outro só uma resposta pronta que atenda às nossas expectativas, mas em ver como ele é, ver o que traz em sua vida pessoal” (Professora Rose, entrevista narrativa do dia 22 de dezembro de 2016). Parece-nos, assim, reconhecer as diferentes subjetividades. Rose diz que traz consigo essa perspectiva de cuidado que foi sendo aprimorada durante os anos de



experiências, estudos, formações e convivência. Que as crianças também vão aprendendo isso através das interações.

Rose encerra sua fala registrando sua satisfação em participar desse estudo e declarando-se aberta a contribuir com o que precisasse. Sua disponibilidade, seu modo-de-ser, e a explicitação de sua busca constante por uma convivência harmoniosa e alegre com as crianças afetaram-me de forma singular.

Referindo-se à Jacotot e Rancière em *O Mestre Ignorante*, Kohan (2007, p. 54) afirma que: “[...] através da leitura do outro professor, somos levados a por em questão o modo e o sentido de nossos ensinarem e aprenderes, as forças que nos movem a fazê-los, as apostas políticas que, sabidamente ou não, afirmamos em nossa prática.” Assim, eis que essa reflexão a partir de outras falas também possa nos ocorrer a partir das falas de Fátima e das falas de Rose, pois elas expressam sua visão, seus sentimentos e suas experiências em relação ao cuidado.

Comunicadas por meio desta pesquisa, as narrativas de Fátima e de Rose possibilitaram-me uma interpretação do sentido que constroem e que atribuem ao cuidado. Suas partilhas provocaram importantes reflexões que podem ajudar no repensar de nossas escolhas e atitudes em relação ao nosso modo-de-ser conosco, com as crianças, com os outros.

Kohan (2007, p. 24) nos diz: “[...] creio que as experiências são sempre singulares e, de certo modo, irrepetíveis, porque são indissociáveis do contexto e dos sujeitos que intervêm a cada vez.” Assim, agradeço às crianças, pais, professoras, funcionários e à coordenadora do CEI Ciranda por essa experiência singular.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Algumas notas:

A professora Fátima, por ser temporária, não pôde permanecer no CEI Ciranda no ano seguinte, pois perdeu a vaga para uma professora efetiva da rede, mas continuou trabalhando na Educação Infantil e estava muito feliz atuando no Infantil II.

A professora Rose foi “convidada” pela diretora de sua escola a sair do Infantil V, para que, nessa turma, fosse lotada uma “professora alfabetizadora”, mas a coordenadora do CEI, reconhecendo sua dedicação e profissionalismo, não cedeu às pressões e possibilitou que ela continuasse a realizar o trabalho que desenvolve com compromisso e cuidado no Infantil V do CEI Ciranda.

Aline e Leandro, por terem saído do Infantil V alfabetizados, foram “promovidos” pela direção da escola para o segundo ano do ensino fundamental. O caso foi “denunciado” ao Distrito de Educação da regional na qual essa pesquisa foi realizada e estava sendo analisado.

A devolutiva da pesquisa foi realizada na instituição, conforme a solicitação da coordenadora, no dia 23 de novembro de 2017. Fomos eu e minha orientadora, a professora Ana Maria Monte Coelho Frota. Estavam presentes a coordenadora do CEI Ciranda, a professora Rose, outras professoras, além de alguns funcionários. A professora Fátima foi convidada, mas não pôde estar presente. Foi um momento rico, no qual as reflexões se voltaram para a importância da visibilidade dos aspectos positivos das práticas pedagógicas na instituição e para a importância de cultivar o cuidado nas ações do dia a dia. As pessoas presentes demonstraram bastante alegria pela devolutiva e, especialmente, pela presença da professora Ana, o que compreenderam como uma valorização da contribuição da instituição para a pesquisa.

## 6 ENTRE PERSPECTIVAS, SIGNIFICADOS E INACABAMENTOS

“Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem.  
 Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem.  
 Eu só não queria significar.  
 Porque significar limita a imaginação.  
 E com pouca imaginação eu não poderia fazer parte de uma árvore.  
 Como os pássaros fazem.  
 Então a razão me falou: o homem não pode fazer parte do orvalho como as pedras fazem.  
 Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras.  
 E isso era mesmo.” (BARROS, 2015, p. 35).

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a pensar sobre o cuidado na Educação Infantil, a olhar algumas perspectivas que já se têm sobre ele discutido, a compreender como duas professoras da rede municipal de Fortaleza o estão significando em suas práticas pedagógicas no nosso atual contexto. No entanto, precisamos estar atentos a que seja o cuidado que falamos nesta pesquisa um sentido compreendido do que foi vivido, dadas as possibilidades de interações ocorridas, mas não um significado único, “acabado”, porque seria fechar os olhos para tantas perspectivas diferentes e, com isso, “limitar a imaginação”.

O trajeto deste estudo principiou com a explicitação dos motivos que me moveram nesta busca, que nasceram com questões do meu âmbito pessoal, perpassaram meu caminho profissional no campo da pedagogia e foram aguçados pelos estudos de Filosofia da Infância durante o mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará.

Na problematização do tema, buscamos, nas palavras ditas por diversos pesquisadores de todo o país, a partir dos trabalhos divulgados na ANPEd e na BDTD entre os anos de 2010 e 2016, as perspectivas desenvolvidas em relação ao cuidado na Educação Infantil. A partir desta busca, foi possível perceber que o cuidado na Educação Infantil abrange uma multiplicidade de significados que vão desde os cuidados físicos, questões de higiene pessoal, proteção, confiança, segurança, amor, condição ao desenvolvimento humano, cuidado de si, cuidado com o outro, com o ambiente e com a espiritualidade, dentre outros. Também percebemos que o sentido construído sobre o cuidado em cada trabalho estudado teve uma relação direta com as formas de ver dos pesquisadores e de cada grupo pesquisado.

Diante de tantos estudos desenvolvidos sobre o tema, a contribuição maior de nossa pesquisa foi a de possibilitar um olhar para o contexto público municipal de Fortaleza. No entanto, ao olhar nossa realidade, percebemo-la influenciada por questões de âmbito

nacional, o que nos levou a fazer um breve relato sobre o contexto da Educação no Brasil. Este estudo partiu das contribuições de Saviani (2011), que nos revelou os objetivos do surgimento da escola formal. Com Kuhlmann Jr. (2015), situamos a constituição histórica da Educação Infantil, considerando, a partir desse autor, que não há separação histórica entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, uma vez que, mesmo quando esta se voltava ao assistencialismo, tinha um caráter educativo, embora no sentido da obediência e da submissão.

Ainda nas considerações sobre o contexto histórico da Educação infantil no Brasil, destacamos as principais leis e diretrizes nacionais que contribuem para a legitimação da Educação Infantil como direito das crianças e que acabam por influenciar o contexto municipal. Para dar ciência desse contexto municipal, realizamos um breve resgate da Educação Infantil desde a criação das primeiras instituições, na década de 30, a partir das contribuições de Costa (2002, 2005, 2014) e Pinho (2014), abordando os principais avanços e retrocessos que influenciam a conjuntura atual.

Com o resgate dos contextos nacional e municipal da Educação Infantil, também disse da minha constituição como profissional e pesquisadora da área, que me vi, constantemente, afetada pelas continuidades e descontinuidades, mudanças e rupturas, avanços e retrocessos desse campo. Sou pedagoga, mas senti a necessidade de buscar um novo olhar que me ajudasse a pensar em outras possibilidades sobre a questão do cuidado, o que fiz a partir da filosofia da educação.

Assim, passamos a discutir sobre o sentido maior da educação, que pode ser a emancipação ou o embrutecimento, e sobre o axioma da igualdade (RANCIÈRE, 2015), sobre a influência da pedagogia tradicional em nosso contexto educacional (SAVIANI, 2012), sobre as antipedagogias (ARROYO, 2012), sobre as possibilidades da pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2013), sobre os avanços na legislação brasileira no que se refere à Educação Infantil (CRUZ, 2013), sobre a compreensão de experiência (LARROSA, 2015), sobre a visão de infância como abertura para o novo (KOHAN, 2008) e sobre as escolhas éticas em relação às atitudes do professor para consigo mesmo e para com os outros.

Todos os temas aqui discutidos nos ajudaram na reconstrução de um novo olhar para o cuidado, mas, sobre este tema, tivemos a especial contribuição de Foucault (2010) com seus estudos das técnicas do cuidado de si na antiguidade, bem como nos fundamentamos de Boff (2005, 2014), que afirma o cuidado como princípio ético, como um modo-de-ser-no-mundo, como uma condição do humano.

A pesquisa ocorreu num CEI do município de Fortaleza, o qual denominamos CEI Ciranda. Participaram deste estudo duas professoras de uma turma de Infantil V, composta por 13 crianças. A metodologia utilizada na pesquisa foi de abordagem qualitativa e inspiração fenomenológica. Os métodos de construção de dados foram pensados a partir dos objetivos desta investigação. Assim, para “conhecer as práticas pedagógicas das professoras de uma turma de Infantil V”, foi utilizada a observação participante, e, para “conhecer a perspectiva das professoras no que concerne às experiências de cuidado com as crianças em suas práticas pedagógicas”, foram realizadas entrevistas narrativas de depoimento (CUNHA, 1997; DUTRA, 2002).

Por meio da observação participante, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência ímpar, de compartilhar não só das práticas pedagógicas das professoras, mas de conviver com professoras e crianças e perceber que, nas interações que estabelecem entre si, elas cuidam-se mutuamente. A inserção no dia a dia da turma possibilitou a compreensão de que a significação do cuidado pelas crianças pode ser percebida na minúcia de suas ações cotidianas, como no envolvimento afetivo, no brincar juntos, na fala e escuta do outro, no compartilhar da vida no dia a dia.

Na reflexão diante das ações pedagógicas dos adultos, pudemos apreender mais ainda das possibilidades da educação, seja a emancipação, seja o embrutecimento. O processo de emancipação é favorecido quando há uma escolha ética pelo modo de ser cuidado que reconhece as especificidades das crianças, afirma sua igualdade e potência. Ao contrário, mesmo quando, de forma inconsciente, professores com as “melhores intenções” suprimem desejos, necessidades e expressões das crianças em nome de atingir um resultado esperado e classifica-as em crianças que sabem e crianças que não sabem ocorre o processo de embrutecimento.

As entrevistas narrativas de depoimento sobre o cuidado nos permitiram crer que a significação do cuidado pelas professoras recebe influência da forma como foram cuidadas, de sua subjetivação e de suas escolhas do modo de ser; que o cuidado humaniza as práticas docentes, inspirando emancipação. Nas falas das professoras, evidenciou-se que elas relacionam o cuidado às interações, à convivência, à forma de tratar o outro, às aprendizagens e ao desenvolvimento; e, ainda, que a política de resultados que tem visado “a melhoria dos índices educacionais” pode representar um perigo à Educação Infantil, por minimizar o compartilhar das experiências específicas da infância ao treino para conseguir atingir resultados esperados.

Muitas vezes, a perspectiva de infância que se ocupa dos resultados a serem atingidos em prol de um futuro melhor pauta-se numa visão platônica que acompanha o imaginário educacional brasileiro e acaba por não valorizar a criança de agora, mas o adulto que ela virá a ser. Como garantir que os professores possam ter acesso a outras possibilidades de olhar para a infância?

Este estudo destacou a necessidade de refletir sobre o sentido da educação e propõe a valorização do modo-de-ser cuidado como decisão ética, como necessidade de reflexão sobre a forma de viver e interagir.

Assim, apreendi nesta pesquisa que o cuidado se faz imprescindível, não só na Educação Infantil, como em qualquer nível ou modalidade de educação; que ele permeia nosso humano, por isso precisa ser preservado em relação a cada pessoa, em relação a si mesmo e ao outro.

Estejamos atentos, também, às condições de atendimento da educação, pois a análise das questões referentes ao estudo das perspectivas e significados do cuidado na Educação Infantil instiga-nos a muitas reflexões e escolhas. Não podemos continuar trabalhando diariamente como se não estivéssemos vendo os inúmeros retrocessos em relação às conquistas da Educação Infantil.

Grande parte das instituições que ofertam a Educação Infantil está sucateada, há diminuição gradativa de verbas e dos direitos adquiridos, há projetos a serem votados na Câmara Municipal para contratação de empresas privadas para capacitação de professores e até propostas de privatização da Educação Infantil. Indago-me se esse sucateamento é uma consequência da crise financeira gerada pela corrupção em nosso país ou se é intencionalmente planejado em prol da privatização e da minimização das responsabilidades do estado. E o discurso da falta de qualidade do serviço público municipal na Educação Infantil, a quem favorece?

Precisamos nos empenhar politicamente com o enfrentamento ao sucateamento e à privatização da escola pública, precisamos resistir às diferentes formas de embrutecimento e de marginalização. Essa condição também poderá ampliar o debate a outras pesquisas que tratem do sentido da educação.

Deixo explícito, porém, que minhas escolhas no meu exercício cidadão da pronúncia pela defesa da Educação Infantil, pautada em outra ótica, tiveram pra mim um alto preço. Antes de finalizar este trabalho, após anos de estudos, lutas e dedicação, fui “dispensada” da Educação Infantil, do Distrito no qual trabalhava. Tenho, apesar disso, a convicção de que esse fato não encerra minha luta, pois também não estou só.

Ofereço-lhes, então, minha “transfiguração pela palavra” nesta escrita que registra não apenas uma pesquisa e seus “achados”, mas uma experiência e seu sentido em minha vida. É o que hora compartilho com vocês. Não foi fácil, nem simples, mas foi o melhor de mim.

Espero que esta leitura possa ajudar a refletir sobre nossas escolhas na Educação Infantil. Que ela possa nos convidar a olhar se nossas ações são com elas coerentes, se fazem sentido, se respeitam as crianças como cidadãs competentes e potentes, se servem ao modo de ser cuidado, ou se servem ao modo de ser trabalho, se são instrumentos de emancipação humana ou de embrutecimento, se consideram a infância e as especificidades das crianças, ou se idealizam um modelo único de criança. Enfim, pretende-se que este trabalho possa desafiar-nos a repensar nossa relação com o outro pela ética do cuidado.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ALMEIDA, Vânia Maria Picanço de. **Concepções de pais de crianças inseridas em instituições de Educação Infantil de classe média, sobre sua educação e cuidado**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Família na sociedade contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011. Disponível em: <[http://tede.ucsal.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=240](http://tede.ucsal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=240)>. Acesso em: 8 set. 2016.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a Pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.
- \_\_\_\_\_. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Manuel; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- \_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARBOSA, Silvia Neli falcão. Os caminhos da Infância no Brasil. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Tutores do PROINFANTIL**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 1-16.
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1690>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 2006.

BORGES, Rosana Capputi. **Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até três anos.** 2015. 269f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17117/1/Rosana%20Capputi%20Borges.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 19 nov. 2006c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 11 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 11 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 6 fev. 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p.18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <<http://nepiec.com.br/Duvidas%20mais%20frequentes%20relacao%20Educacao%20Infantil.pdf>> . Acesso em: 5 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Entendendo o Pacto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 5 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 7 abr. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo II: unidade 1: livro de estudo: vol. 2. Brasília, DF: MEC, 2005a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012742.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo I: unidade 4: livro de estudo: vol. 2. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003199.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verana. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3704.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/6-orientacoes-curriculares?download=18%3Aorientaes-curriculares-201>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. SPAECE-ALFA 2015: 2º ano do Ensino Fundamental: SPAECE 2015: 5º ano do Ensino Fundamental. **Boletim do Sistema de Avaliação**: rede estadual e redes municipais, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, Maria Celina Furtado Bezerra e. **“Educação e cuidado” numa instituição pública municipal de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

COSTA, Maria Celina Furtado Bezerra e. **Breve histórico da Educação Infantil pública de Fortaleza**. Encontro de formação de formadores da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: [s.n.], 2014. No prelo.

\_\_\_\_\_. Caminhos da Educação Infantil em Fortaleza. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém: INEP, 2005.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. **Salto para o Futuro**: novas diretrizes para a Educação Infantil, Brasília, DF, ano 23, boletim 9, p. 10-18, jun. 2013. Disponível em: <[http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509\\_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza: SEDUC, 2000. v. 1.

CUNHA, Maria Isabel de. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 23 maio 2016.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FENERICH, Claudia. Possibilidades e limites da comunicação na formação ética, moral e política. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto das Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto das Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-2155\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-2155_int.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2017.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Resolução nº 002/2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. **SME (Fortaleza)**, Fortaleza, jun. 2010. Disponível em: <<http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.108, de 11 de janeiro de 2002. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Fortaleza, 15 jan. 2002. Ano XLIX, n. 12.253. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/8875cdb6-00fd-498b-aa7d-07c18f67fb6e;1.1&numero=12253>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FORTALEZA. Lei Complementar nº 0137, de 08 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Fortaleza, 8 jan. 2013. Ano LX, n. 14.952. Disponível em:

<[http://cmfor.virtuaserver.com.br:8080/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/570\\_texto\\_integral](http://cmfor.virtuaserver.com.br:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/570_texto_integral)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Fortaleza, 12 jul. 2007. Ano LV, n. 13.613. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/7f080a41-8031-4ac3-8584-2f366ad6719e;1.1&numero=13613>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil?download=4:e-book-a-crianca-e-o-seu-nome-identidade-expressao-e-escrita-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 23 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Política Municipal de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação**. Fortaleza: SME, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil**. Fortaleza, 2016.

FÓRUM de Educação Infantil do Estado do Ceará. **Webnode**, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://forum-de-educacao-infantil-do-ce.webnode.com/bem-vindos/>>. Acesso em: 5 maio 2017.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sobre direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gross; Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRAGA, Márcia Helena da Silva. **Refletindo sobre as redes sociais no cuidar e educar em contextos de famílias com filhos menores de seis anos de idade**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Magister Scientiae) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011. Disponível em:

<<http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3352/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GOBBI, Márcia. Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. **Consulta Pública**, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 jun. 2017.

GOMES, Marilan Negão Borges Luz. **A ética do cuidado na Educação Infantil**: um olhar diferenciado para a formação educacional integral da criança. 2011. 91 f. Dissertação. (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=366](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=366)>. Acesso em: 8 set. 2016.

GONZAGA, Maria Lúcia de Carvalho; ARRUDA, Eloita Neves. Fontes e significados de cuidar e não cuidar em hospital pediátrico. **Rev. Latino-am. Enferm.**, v. 6, n. 5, p.17-26, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/download/1332/1359>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12204@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12204@1)>. Acesso em: 23 maio 2016.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção “Educação: Experiência e Sentido”).

\_\_\_\_\_. **Infância. Entre educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção “Educação: Experiência e Sentido”).

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-23.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio da construção da cidadania. In: KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 119-131.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 2, p. 21-38. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. *In*: KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.5-6. Disponível em: <[https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/noticias\\_geral.noticias\\_cont?p\\_id=F973170584/MIOLO\\_o\\_mestre\\_inventor\\_FINAL\\_.pdf](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/noticias_geral.noticias_cont?p_id=F973170584/MIOLO_o_mestre_inventor_FINAL_.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. 2010. 433f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17404/1/Elaine%20Cardia%20Laviola.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGER, Maria Candida Backes. **“Cuidado de si” e “Cultura de si”**: discutindo a abordagem de Michel Foucault. 2011. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1986/1/2011\\_MariaCandidaBackesLuger.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1986/1/2011_MariaCandidaBackesLuger.pdf)>. Acesso em: 24 ago.2016.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MELLO, Ana Maria de Araújo. **O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil**. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto,

2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14042011-142917/pt-br.php>>. Acesso em: 8 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-29.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Ana Paula Saraiva. **A alteridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: o reconhecimento do outro como princípio da Educação Infantil. 2015. 50 f. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, Elisabet Ristow; SANTOS, Ademir Valdir dos. Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6838--Int.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251371/1/Oliveira\\_MariadasGracas\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251371/1/Oliveira_MariadasGracas_D.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Do FUNDEF ao FUNDEB**: a qualidade ainda fora de pauta. Revista Vertentes, São João Del-Rei, n. 33, p. 1-20, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Rosimar%20e%20Beatriz.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação Infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Apresentação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. VII-X.

\_\_\_\_\_. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007b. cap. 1, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 7.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 63-79.

PINHO, Francisca Francineide de. **A criança como sujeito de direitos: notas para uma avaliação da política de Educação Infantil do município de Fortaleza**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10052/1/2014\\_dis\\_ffpinho.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10052/1/2014_dis_ffpinho.pdf)> . Acesso em: 26 maio 2017.

PRIMEIRA creche funciona em Fortaleza. **O Povo**, Fortaleza, 22 jun. 1961. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/acervo/fotoshistoricas/2013/10/15/noticiasfotoshistoricas,3146867/primeira-creche-funciona-em-fortaleza.shtml>>. Acesso em: 23 maio 2017.

PULINO, Lúcia H. C. Z. Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. *In*: KOHAN, Walter Omar. **Devir criança da Filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 153 -164.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed., 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, Maurício Muniz dos. **Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural**. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17104/1/Mauricio%20Muniz%20dos%20Reis.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

SANTOS, Daniela Celeste Contim dos. **Práticas de cuidado numa escola Waldorf: performando possibilidades de cuidar**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5866](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5866)>. Acesso em: 26 jan. 2017.



SANTOS, Elizangela André dos. **Discursos de conselheiras de direito sobre educação e cuidado de crianças pequenas de zero a três anos**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18837/2/Elizangela%20Andr%C3%A9%20dos%20Santos.pdf>> . Acesso em: 3 fev. 2017.

SANTOS, Maria Souza dos. **Educar crianças pequenas para valores: uma práxis impregnada de cuidado**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3769/1/431352.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-46.

SARUBBI JÚNIOR, Vicente. **Representações sociais das equipes técnicas acerca do cuidado à criança nas creches da Universidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-26102012-113351/pt-br.php>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/6121/1/2009\\_TESE\\_SMOSCHRAMM.pdf](http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/6121/1/2009_TESE_SMOSCHRAMM.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SEHN, Luize. **Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115749/000964919.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. *In*: GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 11-13.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. **Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação compartilhados de crianças**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-04032016-113756/pt-br.php>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.** 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/pt-br.php>>. Acesso em: 8 set. 2016.

SILVA, Camila Augusta da. **O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um Centro municipal de Educação Infantil: uma pesquisa-ação.** 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14816/1/CamilaAS\\_DISSERT.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14816/1/CamilaAS_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SILVA, Marta Lúcia da. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade.** 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17080>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 217-233, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0217.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?** 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101597/sommerhalder\\_a\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101597/sommerhalder_a_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 8 set. 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).

TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão. **O cuidado na Educação Infantil na fala das alunas - professoras.** 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10231/1/Monica%20Ulson%20Brandao%20Teixeira.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Maria Eduarda Abrantes. **Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado.** 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17002/1/Maria%20Eduarda%20Abrantes%20Torres.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/08/guia-normalizacao-trabalhos-ufc-2013.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

**APÊNDICE A–BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

<b>DATA</b>	<b>ACONTECIMENTO</b>
<b>1937</b>	- Foi criada a Escola Alba Frota, a primeira pré-escola de Fortaleza para crianças de 3 a 6 anos.
<b>1938</b>	- Foi instituído o Serviço de Educação Infantil pelo Decreto-Lei nº 367/1938.
<b>1961</b>	- Foi criada a Creche São José, a primeira creche de Fortaleza.
<b>1977</b>	- A Legião Brasileira de Assistência (LBA) implementou o Projeto Casulo, que perdurou até a década de 1990, sendo extinto em 1995.
<b>Até 1995</b>	- Dois órgãos eram responsáveis pelo atendimento à Educação Infantil: Secretaria da Educação e Cultura do Município e Secretaria do Trabalho e Ação Social (STAS); - Em 1995, foi publicada a Proposta Curricular para o Ensino Básico da Rede Municipal de Fortaleza, com um fascículo exclusivo para a Educação Infantil.
<b>Início da década de 90</b>	- Foi criada, na gestão do prefeito Juraci Magalhães, pela então primeira dama, Zenaide Magalhães, uma ONG chamada Operação Fortaleza (OPEFOR), que prestava assistência às creches conveniadas e realizava um trabalho de “distribuição” de material pedagógico, colchonetes, dentre outros.
<b>1996</b>	- Foi criado o Conselho de Educação de Fortaleza, Lei nº 7.991/1996, conforme determinação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).
<b>1997</b>	- 1ª reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), Lei nº 8000/1997: - Divisão da cidade em seis Secretarias Executivas Regionais (SER); - Criação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS): Coordenadoria de Saúde;

	<p>Coordenadoria de Educação;</p> <p>Coordenadoria de Trabalho e Habitação.</p>
<b>1998</b>	<p>- As unidades da assistência social que atendiam a Educação Infantil passaram a ser consideradas como anexos das escolas patrimoniais e a atender crianças do ensino fundamental para poder contar com a verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).</p>
<b>2000</b>	<p>- Foi realizada pela equipe técnica do Núcleo de Assistência do Educando e das SER uma pesquisa diagnóstica em 70 escolas que ofereciam Educação Infantil. Esse estudo resultou no “Relatório da Pesquisa de Avaliação das Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil - 04 a 06 anos na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza” e indicou vários problemas e desafios a serem enfrentados;</p> <p>- Iniciou-se o processo de municipalização das instituições de Educação Infantil que ainda eram vinculadas ao Estado.</p>
<b>2002</b>	<p>- 2ª reforma administrativa da PMF, por meio do Decreto nº 11.108/2002 (FORTALEZA, 2002):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi criada a Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS);</li> <li>- Foram construídas e instaladas 49 creches.</li> </ul> <p>- Foram elaborados pela equipe técnica da SEDAS, com base nos documentos produzidos pelo MEC/Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), o “Manual Técnico de Funcionamento das Creches” e as “Diretrizes Pedagógicas para Implementação das Instituições de Educação Infantil - Creches e Pré-escolas da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza”;</p> <p>- Foi viabilizado pela Educação um acompanhamento pedagógico às instituições.</p>
<b>2003</b>	<p>- Foi criado, no dia 11 de março, pelos integrantes da Comissão Interinstitucional de Educação Infantil do Estado do Ceará, o Fórum de Educação Infantil do Estado do Ceará (FEIC);</p> <p>- Foi realizado concurso público para técnicos, orientadores Educacionais e Supervisores escolares para atuar junto à Secretaria de Educação do Município.</p>

<b>2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi contratada uma assessoria da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Vieira Cruz, para subsidiar a elaboração do Projeto “Cri-Ação” com o objetivo de produzir a Política Municipal de Educação Infantil, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil e um Programa de Formação Continuada de Professores;</li> <li>- O município assumiu muitas creches conveniadas, iniciando um processo de municipalização, especialmente, das que funcionavam em prédios da prefeitura;</li> <li>- Foi firmado o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) para o fim dos convênios;</li> <li>- Foi extinta a OPEFOR.</li> </ul>
<b>2006</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Lei nacional nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006b) instituiu o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos e matrícula aos seis anos de idade;</li> <li>- Foram chamados orientadores educacionais e supervisores escolares para assumir a coordenação de creches recém-municipalizadas;</li> <li>- Foram contratados professores temporários para trabalhar nas creches, que assumiram as salas junto com um “auxiliar educacional”;</li> <li>- Houve a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF.</li> </ul>
<b>2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3ª reforma administrativa da PMF:</li> <li>- Foram criadas: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS);</li> <li>- O governo do estado do Ceará assumiu e implementou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), propiciando formação continuada aos professores de toda rede estadual, inclusive ao município de Fortaleza;</li> <li>- Reformulação do Conselho de Educação de Fortaleza;</li> </ul>

	- Foi instituído o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação, pela Lei nº 9.249/2007 (FORTALEZA, 2007).
<b>2009</b>	- O Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009a); - A Emenda constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b) estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos; - A PMF realizou concurso público para professores efetivos; - Foi implementada a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Fortaleza.
<b>2010</b>	- O Conselho Municipal de Educação (CME) publicou a Resolução nº 002/2010, que fixa as normas para o ato de criação, credenciamento e autorização de funcionamento de instituições públicas e privadas de educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2010); - Implementação da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) (BRASIL, 2008); - Muitos professores do concurso para efetivo foram lotados nas instituições de Educação Infantil; - Acompanhamento sistemático para a (re)elaboração da Proposta Pedagógica da instituição.
<b>2011</b>	- Publicação e distribuição das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (CEARÁ, 2011); - As creches municipais passaram a Centros de Educação Infantil (CEI) para poder atender crianças em idade pré-escolar; - Regulamentação das instituições de Educação Infantil junto ao CME.
<b>2012</b>	- O MEC instituiu o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012b).
<b>2013</b>	- 4ª reforma administrativa da PMF, implementada pela Lei Complementar nº 0137/2013 (FORTALEZA, 2013); - O MEC elaborou o documento “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” (BRASIL, 2013); - Criado o Registro Único, sistema municipal de cadastro de crianças para matrícula, considerando os critérios de vulnerabilidade; - Implementação do tempo parcial para turmas de Infantil III;

	-Início da retomada dos convênios.
<b>2014</b>	- Lançamento das Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do município de Fortaleza; -Realização de concurso para assistente da Educação Infantil; - Implementação do diagnóstico do nome próprio nas turmas do Infantil V.
<b>2015</b>	- A COEI implementou o documento “Orientações para as Práticas de Oralidade, de Leitura e de Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino”; - Foi realizado concurso público para professor pedagogo efetivo da Educação Básica.
<b>2016</b>	- Publicação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município pela COEI.
<b>2017</b>	-Publicação, pela COEI, do documento “A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil” (FORTALEZA, 2017).







Prefeitura de  
**Fortaleza**  
Secretaria Municipal  
da Educação

Nome da criança	1. Escritas iniciais (garatuja s)	2. Desenha o nome	3. Mistura letras e números	4. Escreve o nome utilizando letras aleatórias	5. Escreve o nome utilizando algumas letras do próprio nome	6. Escreve o primeiro nome convencionalmente	7. Escreve o nome completo parcialmente	8. Escreve o nome completo.	9. Identifica as letras do seu primeiro nome
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
<b>TOTAL GERAL</b>									

**LEGENDA:**

- 1 – Escritas iniciais (garatuja s) – rabiscos que as crianças produzem com o objetivo de representar o nome
- 2 – Desenha o nome – a criança utiliza o desenho para representar o nome
- 3 – Mistura letras e números – a criança utiliza letras e números para escrever o nome
- 4 – Escreve o nome utilizando letras aleatórias – a criança utiliza um agrupamento de letras qualquer para escrever o nome
- 5 – Escreve o nome utilizando algumas letras do próprio nome – a criança utiliza letras do seu nome na escrita
- 6 – Escreve o primeiro nome convencionalmente – a criança escreve seu nome utilizando as letras e a ordem correta
- 7 – Escreve o nome completo parcialmente – falta um nome, ou parte de um nome ou letras de um nome.
- 8 – Escreve o nome completo – escreve todas as letras do nome e todos os nomes e na sequência correta.
- 9 – Identifica todas as letras do seu primeiro nome – nomear todas as letras do seu primeiro nome.