



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

LUZIMARA ALEXANDRE DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CUIDAR E EDUCAR  
NA PRÉ-ESCOLA**

MOSSORÓ-RN

2017

LUZIMARA ALEXANDRE DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CUIDAR E EDUCAR  
NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação–POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

MOSSORÓ-RN

2017

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Silva, Luzimara Alexandre da

Educação infantil: sentidos e significados do cuidar e educar na pré-escola/ Luzimara Alexandre da Silva – Mossoró, RN, 2017.

168f.

Orientador(a): Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação–POSEDUC. Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo – CRB - 15/783

LUZIMARA ALEXANDRE DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CUIDAR E EDUCAR  
NA PRÉ-ESCOLA

DATA DE APROVAÇÃO: 01 / 09 / 2017

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Pereira Aires  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Elza Helena da Silva Costa Barbosa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A todos os professores que ensinam na rede pública de ensino de nosso país. Que o movimento de pesquisa e luta por melhoria da qualidade da Educação ofertada no nosso país esteja sempre de pé.

A todas as crianças que se utilizam do ensino público do nosso país e dele necessitam para ter acesso à Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o meu guia e estar sempre presente na minha vida conduzindo-me pelos melhores caminhos para o alcance dessa conquista.

Ao meu orientador e amigo, Júlio Ribeiro Soares, exemplo de ser humano e Professor que aceitou o desafio de orientar-me, concomitantemente, na realização de dois trabalhos acadêmicos: a monografia da Especialização e a dissertação do Mestrado. Agradeço-o pela parceria nos trabalhos, orientação e encaminhamentos feitos a mim, durante a produção das pesquisas. Com muita humildade e competência, desenvolveu a mediação de conhecimentos na construção deste trabalho sempre me impulsionando a alçar passos qualitativos na minha formação. Sou grata pela sua confiança e parceria.

Às Professoras Dra. Ana Maria Pereira Aires e Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa por aceitarem o convite de fazerem parte da banca examinadora pela excelente contribuição no momento formativo da qualificação e pela disponibilidade de tempo para leitura do trabalho dissertativo. É uma imensa satisfação poder contar com a colaboração de vocês, neste trabalho.

À Professora Dra. Silvia Maria Costa Barbosa que tem aberto caminhos para seguirmos continuamente em formação. Agradeço-a por seu carisma, motivação e humildade.

Aos meus pais, Licionete Alexandre da Silva e Uzimar Pereira da Silva, guerreiros que me incentivaram a seguir pelo caminho da educação. Ainda, por terem me educado e me proporcionado tudo que eu precisava para caminhar com dignidade, honestidade e trilhar o caminho dos estudos. Agradeço-os por tudo que me ensinam diariamente.

Ao meu irmão, Uzimar Pereira da Silva Filho, *in memoriam*, que sempre me apoiou, em todos os momentos da minha vida e, que me possibilitou desfrutar, por 19 anos, de um amor incondicional. Se estivesse presente nesse momento, certamente, estaria muito feliz com o sonho realizado.

Em especial, ao meu namorado, Vinícius Gomes de Moraes, com quem divido todos os momentos vivenciados, desde a graduação. Por ser meu porto seguro e grande colaborador para a minha aprendizagem. Agradeço-o por estar presente em todos os momentos de estudos e pesquisas, por todo o amor, paciência, carinho, incentivo e tempo dedicados a mim.

Em especial, às amigas, Antonia Milene, Cristiana Freitas, Jailma Nunes, Januária Mesquita e Terezinha Gurgel que, sempre atenciosas, vêm colaborando para a minha formação no Mestrado. Agradeço os riquíssimos momentos compartilhados nos estudos e viagens. Aprendi muito com cada uma. A amizade e conhecimentos compartilhados, durante

esses dois anos, possibilitou-me enfrentar os desafios da caminhada tornando-a mais frutífera e alegre.

A todos os meus familiares, tios, primos, avós e demais amigos pela compreensão da minha abdicação, em alguns momentos importantes, durante os dois anos dedicados ao Mestrado em Educação.

Ao PROCAD por ter proporcionado a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, experiência jamais vivenciada em toda a minha trajetória acadêmica anterior ao Mestrado.

A todos os Professores do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), meus sinceros agradecimentos por todos os momentos formativos vivenciados e compartilhados, durante esses dois anos.

À Adiza, secretária do POSEDUC, que permaneceu sempre atenciosa para conosco nos deixando informados sobre as atividades a serem realizadas, durante o curso e nos auxiliando para realizá-las.

À Professora colaboradora da pesquisa, pela gentileza e comprometimento despendidos, no decorrer da entrevista. Sua disposição e motivação, durante todo o processo da realização da pesquisa, foram impulsionadores para a intensa dedicação necessária para o efetivo movimento analítico-interpretativo das informações produzidas pela investigação.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação que contribuíram para que nossa aprendizagem fosse mais significativa e proveitosa.

Neste momento, encontro-me imensamente feliz com tudo que vivenciei durante esses dois anos. Os momentos de estudos, pesquisas, viagens, acesso à arte e a culturas diversas, que jamais sonhei viver, só me foram possíveis, visto à minha participação como aluna no Mestrado em Educação. Momentos assim, de acesso prazeroso ao conhecimento e à cultura construída pela humanidade, é o que desejo a todas as crianças.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral apreender os sentidos e os significados constituídos por uma professora da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola. Para atingir o objetivo proposto, o estudo pauta-se na pesquisa qualitativa e tem como aporte teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica, cuja base epistemológica se fundamenta no materialismo histórico-dialético. No que se refere aos aspectos metodológicos, adotamos a entrevista recorrente como procedimento de pesquisa para a produção das informações. As entrevistas foram realizadas com uma professora que atua na Educação Infantil, na rede pública de ensino, no município de Mossoró. Para a análise e interpretação das informações produzidas, adotamos a proposta metodológica dos Núcleos de Significação que nos possibilitou a teorização do fenômeno investigado. A partir da análise e interpretação da dimensão histórico-dialética da realidade investigada por meio das significações apreendidas, construímos três Núcleos de Significação, os quais foram denominados da seguinte forma: I) A formação acadêmica mediando a atividade do cuidar e educar; II) A constituição do cuidar e educar na Educação Infantil: apreensões iniciais; III) A atividade de cuidar e educar na pré-escola: significações constituídas pela professora Lisbela. As zonas de sentidos apreendidas no movimento analítico-interpretativo revelam que a professora significa a formação acadêmica, inicial e continuada, como um aspecto contributivo e, portanto, de grande relevância para o seu processo de apropriação e ampliação do conhecimento teórico acerca da prática do cuidar e educar na pré-escola. Desvelou-se também que ao iniciar a docência na Educação Infantil, a professora passa a constituir motivações que contribuíram para a transformação de práticas que gestavam angústias, conflitos e insatisfação. Contudo, destaca a necessidade da colaboração de outra professora na mediação das atividades realizadas na prática do cuidar e educar das crianças. Logo, a professora compreende a atividade do cuidar e educar como uma ação que deve ser desenvolvida de maneira integrada que promova práticas que contemplem o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, é no reconhecimento das necessidades, dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas na atividade do cuidar e educar que a professora reconhece as singularidades presentes na sua ação docente. Compreendemos que a dimensão da totalidade da realidade do professor que atua na Educação Infantil é ampla e complexa e que não abrange apenas a melhoria de formação acadêmica. Ela também perpassa pela proposição da efetivação de políticas públicas, espaços com estrutura física adequada, colaboração dos profissionais, condições de vida, valorização profissional, dentre outras condições objetivas e subjetivas necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica do cuidar e educar na pré-escola.

**Palavras-chave:** Significado e Sentido; Psicologia Sócio-Histórica; Cuidar e Educar; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This master's thesis has as a general objective apprehend the purposes and meanings constituted by a Children's Education in regards to nursing and educating activity in preschool. In order to achieve the objective, the study is guided by a qualitative research and has as a methodological and theoretical framework the Sociohistorical Psychology, whose epistemological basis is the dialectical and historical materialism. Regarding the methodological aspects, we adopted recurrent interview as the research procedure for data production. The interviews were conducted with a teacher who works in Children's Education, from public school, at Mossoró City – Rio Grande do Norte State - Brazil. As to the analysis and interpretation of data production, we adopted the methodological proposal of Cores of Signification, which enabled us theorization of the investigated phenomena. From the analysis and interpretation of dialectical and historical dimension of the investigated reality through the apprehended significations, we built three Cores of Meaning, which were named as the following: I) The academic formation mediating nursing and educating activity; II) The constitution of nursing and educating in Children's Education: initial apprehensions; III) Nursing and educating activity in preschool: constituted significations by teacher Lisbela. The purposes zones apprehended in the analytical-interpretative activity reveal the teacher implies the academic formation, initial and continuous, as a contributive aspect and, therefore, of great relevance for their appropriation process and theoretical knowledge increase in regards to nursing and educating practice in preschool. It has also been revealed that when beginning to teach in Children's Education, the teacher shall constitute motivations that contributed for the transformation of practices which developed anguishes, conflicts and dissatisfaction. However, it displays the need for collaboration from another teacher in the mediation of activities performed in the practice of children's nursing and educating. Thus, the teacher comprehends nursing and educating activity as an action which must be developed integrating by promoting practices which contemplate child's full development. Hence, recognizing needs, difficulties, limits and possibilities experienced during nursing and educating activity will allow the teacher to recognize the inherent singularities in teaching practice. We comprehend that the totality dimension of teachers' reality who work in Children's Education is wide and complex, and that it does not merely comprise the improvement of academic formation. It also spans the effectuation proposition of public policies, facilities with adequate infrastructure, professional collaboration, life conditions, professional enhancement, as well as other objective and subjective conditions which are necessary to the development of the pedagogical practice for nursing and educating in preschool.

**Keywords:** Meaning and Purpose; Sociohistorical Psychology; Nursing and Educating; Children's Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPES	Grupo de Estudos e pesquisas em Educação e Subjetividade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNME	Programa Novo Mais educação
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UEI	Unidade de Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da Obra de arte <i>Fascinação</i> do artista Pedro Peres.....	41
Figura 2 – A atividade mediada por signo e instrumento.....	57
Figura 3 – Processo da Zona de Desenvolvimento Proximal.....	58
Figura 4 – Desenvolvimento do pensamento e da fala.....	61
Figura 5 – Formação genética e evolução do pensamento e da fala.....	61
Figura 6 – Movimento do pensamento e da fala.....	62
Figura 7 – Movimento dialético entre as necessidades, motivos, sentidos e subjetividade.....	68
Figura 8 – Caminho para constituição dos núcleos de significação.....	80
Figura 9 – Mudança da visão da realidade através dos núcleos de significação.....	83
Figura 10 – Integração dos Núcleos de Significação.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contato inicial: convite à professora para ser colaboradora na produção da pesquisa.....	76
Quadro 2 – Informações da Primeira Entrevista Recorrente.....	77
Quadro 3 – Etapas da Segunda Entrevista Recorrente.....	78
Quadro 4 – Exemplo do levantamento de Pré-indicadores.....	80
Quadro5 – Exemplo do movimento de articulação dos pré-indicadores para sistematização dos indicadores.....	82
Quadro 6 – Exemplo da articulação dos indicadores para sistematização dos núcleos de significação.....	83

## SUMÁRIO

### A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO

<b>1 INTRODUÇÃO: PASSOS INICIAIS DO CAMINHAR NA TRILHA DA PESQUISA</b>	<b>23</b>
1.1 Objeto de pesquisa.....	23
1.2 A relevância do objeto de pesquisa .....	26
1.3 Estrutura da dissertação .....	30
<b>2 O OLHAR PARA A INFÂNCIA: COMPREENDENDO SUA GÊNESE</b>	<b>32</b>
2.1 Concepção de homem na perspectiva Sócio-Histórica.....	32
2.2 Constituição do ser humano: domínios genéticos do desenvolvimento .....	35
2.3 A concepção de infância e sua historicidade .....	36
2.4 A atividade principal na infância .....	40
2.5 Concepções pedagógicas da infância .....	41
2.6 A infância no contexto histórico brasileiro .....	44
2.7 A infância no contexto legal das políticas públicas.....	46
2.8 Educação Infantil: o cuidar e educar de crianças de 0-5 anos de idade.....	49
<b>3 TEORIA E MÉTODO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA</b>	<b>53</b>
3.1 Historicidade .....	54
3.2 Mediação .....	57
3.3 Pensamento e Linguagem .....	61
3.4 Significado e Sentido .....	65
<b>4 TRILHA METODOLÓGICA: A “LENTE” ESCOLHIDA</b>	<b>71</b>
4.1 O método na Psicologia Sócio-Histórica.....	72
4.2 Procedimentos metodológicos.....	74
4.2.1 O sujeito e o espaço investigado.....	74
4.2.2 Instrumento de pesquisa:entrevista recorrente.....	74
4.2.2.1 Entrevista recorrente: etapas de orientação.....	75
4.2.3 Núcleos de Significação: análise e interpretação das informações na abordagem sócio-histórica.....	78

4.2.4 Caminho de análise: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. ....	80
4.2.4.1 Pré-indicadores .....	81
4.2.4.2 Indicadores .....	82
4.2.4.3 Núcleos de significação .....	83
<b>5 A CONSTITUIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DE LISBELA .....</b>	<b>86</b>
<b>5.1 O início da constituição humana da professora Lisbela: lembranças da infância .....</b>	<b>87</b>
<b>5.2 Mediações sociais e históricas da formação escolar: da Educação Infantil ao Ensino Médio .....</b>	<b>88</b>
<b>5.3 As mediações no movimento da escolha da profissão docente: necessidade, motivação e satisfação.....</b>	<b>89</b>
<b>5.4 “Pronto, comecei a fazer pedagogia”: a formação acadêmica da profissão escolhida e o encontro com a Educação Infantil .....</b>	<b>91</b>
<b>5.5 O percurso de Lisbela: início da docência na Educação Infantil.....</b>	<b>94</b>
<b>6 A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA DO CUIDAR E EDUCAR NA PRÉ-ESCOLA: DESVELANDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS PELA PROFESSORAS LISBELA. ....</b>	<b>97</b>
<b>6.1 Núcleo de Significação I – A formação acadêmica mediando a atividade do cuidar e educar .....</b>	<b>98</b>
6.1.1 “Uma disciplina só durante todo o curso de Pedagogia não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil”: lacunas da formação inicial .....	98
6.1.2 “A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar”: aprendizagens constituídas na formação acadêmica .....	101
6.1.3 Necessidade de formação Pós-graduada para a aprendizagem de conceitos e práticas na Educação Infantil.....	103
6.1.4 A formação pós-graduada: contribuições para o desenvolvimento da atividade do cuidar e educar.....	105
<b>6.2 Núcleo de Significação II – A constituição do cuidar e educar na Educação Infantil: apreensões iniciais .....</b>	<b>108</b>
6.2.1 O início da docência na Educação Infantil: limites e desafios de uma turma integral ..	108
6.2.2 Dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas no planejamento e execução das atividades para o cuidar e educar.....	113
6.2.3 Desafio de lecionar em duas turmas do mesmo nível em unidades de Educação Infantil diferentes: reconhecimento das singularidades do cuidar e educar em cada turma”.....	114
6.2.4 A necessidade de uma auxiliar para a ação docente do cuidar e educar .....	116

<b>6.3 Núcleo de Significação III – A atividade do cuidar e educar na pré-escola: significações constituídas pela professora Lisbela.....</b>	<b>120</b>
6.3.1 A compreensão do cuidar para o desenvolvimento integral da criança .....	121
6.3.2 A compreensão do educar para o desenvolvimento integral da criança.....	122
6.3.3 Concepção de criança que fundamenta a ação docente de Lisbela .....	124
6.3.4 Atividades para o cuidar e educar: desenvolvimento, aprendizagem e autonomia da criança.....	125
6.3.5 O papel do professor na relação de cuidar e educar na atividade pedagógica.....	129
6.3.6 A afetividade mediando a atividade do cuidar e educar .....	130
<b>A CONSTITUIÇÃO DA TEIA: MOVIMENTO DOS INTERNÚCLEOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>144</b>
<b>APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B - QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....</b>	<b>146</b>
<b>APENDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RECORRENTE .....</b>	<b>160</b>

## A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O presente trabalho traz, em seus primeiros escritos, a explanação do memorial de formação, que tem como objetivo possibilitar ao leitor a apreensão da minha escolha pelo objeto de pesquisa, bem como, a clareza dos motivos que me guiaram a enveredar pela temática e fundamentação teórica escolhida. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma breve apresentação desse processo e, por conseguinte, possibilitar ao leitor o entendimento do contexto da pesquisa a qual estou inserida. Nesse ínterim, apresentar o meu caminhar histórico na educação desde a posição de aluna à atuação como professora proporcionará uma compreensão de minha trajetória de vida e formação no contexto educacional.

Minha participação na educação escolar inicia-se com a vivência como aluna no jardim de infância. Etapa educacional que consegui finalizar em 1993, com a realização da alfabetização aos cinco anos de idade. Colei grau<sup>1</sup> um ano antes da idade pré-requisitada. Essa alfabetização aconteceu devido ao bom desenvolvimento escolar mediado pelas professoras que me acompanharam nesse processo.

Sempre gostei de ir à escola, participar das atividades desenvolvidas nas aulas, dos estudos e pesquisas propostas pelos professores. Nos momentos de brincadeiras e interação com amigos e primos, era imprescindível haver o espaço da brincadeira de escolinha, e como de costume, queria ser a professora. Atuar nesse papel era a realização do meu desejo enquanto apreciadora dessa profissão.

Ao discorrer sobre minha trajetória escolar, vale destacar a presença de meus pais como fonte de incentivo e acompanhamento da minha educação. Após a colação de grau no jardim de infância em 1994, passei a frequentar a 1ª série<sup>2</sup> do Ensino Fundamental em uma escola de caráter privado. Essa transferência de uma escola pública para o ensino privado aconteceu devido ao desejo de meus pais proporem-me um caminho educacional com melhores bases de conhecimento. Para tanto, eles se esforçaram para colocar-me em uma escola que pudesse oferecer uma maior qualidade de ensino e ajudar-me a prosseguir nos

---

<sup>1</sup> Colar grau naquela época significa que a criança estava encerrando a etapa pré- escolar que naquele período era nomeado de jardim de Infância.

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada no Ensino Fundamental de 8 anos até o ano de 2010. Essa nomenclatura é alterada pela resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação que indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A referida resolução tornou obrigatória, a partir de 2010, a alteração da nomenclatura. A partir da mudança ocorrida no Ensino Fundamental de nove anos, a 4ª série é equivalente, atualmente, ao 5º ano do ensino fundamental.

estudos, visando assim, um futuro melhor. Permaneci nessa escola até a finalização da 3ª série.

Entretanto, ao chegar nessa etapa educacional, meus pais precisavam me matricular em uma escola da rede pública devido aos altos custos para a manutenção de minha educação na rede privada. Diante disto, minha família passou a buscar um caminho melhor para os meus estudos, tentando vaga em uma escola de caráter público que se destacava na cidade: Escola Estadual Centenário de Mossoró, a qual possuía tradição e renome, em virtude da qualidade do ensino ofertado aos alunos. Meus pais conseguiram a vaga, e em 1998 iniciei a 4ª série do Ensino Fundamental na escola mencionada.

É válido ressaltar, que foi nessa escola que meu encantamento pela atividade que os professores exercem aumentou significativamente. Lembro-me de aulas excepcionais que tivemos nas disciplinas de inglês, história, geografia e ciências. As professoras que ministravam as aulas eram aquelas que dialogavam com o ensino de suas disciplinas com rigor, maestria e encantamento. Permaneci nessa escola até a 8ª série do Ensino Fundamental, última série proporcionada pela escola, pois, ela não ofertava o Ensino Médio.

Nesse contexto, em 2003, ao ingressar no Ensino Médio, meus pais com muito esforço e pensando novamente em proporcionar uma educação de qualidade que pudesse auxiliar-me a ingressar em uma universidade pública, decidiram matricular-me em uma escola privada. Porém, os custos eram muito altos e acabei posicionando-me contrária à decisão adotada, pedindo para continuar estudando em uma instituição pública de Ensino Médio, alegando que também poderia estudar com qualidade em uma escola pública, que era referência na cidade.

Nesse momento, no ano de 2003, meus pais matricularam-me na Escola Estadual Abel Freire Coelho. Infelizmente, acabei enfrentando uma greve de meses, que acabou prejudicando os meus estudos naquele ano e frustrando o meu desejo de continuar estudando na escola. Diante disto, devido às situações de greve vivenciadas nesse ano, meus pais receosos dessa situação prejudicar-me em estudos futuros, buscaram caminhos para resolver este problema.

No ano seguinte, fui contemplada com uma bolsa parcial de estudos para alunos que se destacavam como atletas em alguma modalidade de esporte, no meu caso, o basquete. Com essa oportunidade retornei a estudar em uma escola de ensino privado de referência em Mossoró, intitulada Colégio Diocesano Santa Luzia, tendo por objetivo concluir o Ensino Médio com mais profundidade nos estudos para um futuro ingresso na universidade pública.

Em 2005, uma das aulas ministradas no 3º ano do Ensino Médio foi sobre a escolha da profissão a seguir. Tivemos oportunidade de participar de um teste vocacional. Identifiquei-

me bastante com a profissão de psicóloga. Assim, durante as aulas ministradas acerca das profissões, uma delas foi destinada a profissão da psicologia. Na referida aula, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a área de psicologia, como também, passei a compreender o papel do psicólogo em relação ao trabalho com as crianças.

Diante dos conhecimentos obtidos nesta aula, passei a compreender que a psicologia possibilitaria unir o que me encantava: a educação com a profissão de psicóloga, que também me fascinava, o que permitiria uma estabilidade financeira melhor fazendo o que desejava. No entanto, devido às universidades da cidade não ofertarem o curso de psicologia, busquei escolher o que desde pequena me atraía: a pedagogia.

Ao participar do processo seletivo em 2006, obtive a aprovação no curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Ao iniciar o curso no ano de 2007, logo me identifiquei, e com o passar das aulas, gastei o desejo de estudar sobre os professores e o processo educacional das crianças acompanhada com um olhar investigador para com essa etapa educacional.

Durante a trajetória de estudo, meu primeiro contato com a Educação Infantil aconteceu durante a disciplina “Práticas Pedagógicas Programadas I”, componente curricular ofertado no 2º período. Essa atividade tinha como proposta a observação do funcionamento de uma escola, com o objetivo de analisar e relatar as práticas educativas desenvolvidas pelo pedagogo nas diversas funções que o mesmo pode assumir na instituição escolar. Minha observação foi realizada na pré-escola em uma turma do Infantil II. Essa atividade proporcionou-me desfrutar do meu primeiro contato com o ambiente da educação de crianças de quatro a cinco anos de idade. Nesse momento, encantei-me pela especificidade da atuação do professor que exerce sua atividade nessa etapa educacional.

Posteriormente, com as disciplinas da área da psicologia da educação, meu desejo de investigação sobre os profissionais que atuam na Educação Infantil intensificou-se. Diante disto, comecei a perceber a importância do professor para a organização e planejamento de práticas que auxiliem na mediação do conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Durante a trajetória da graduação, surge a oportunidade de concorrer a uma bolsa de estágio para atuar como auxiliar de classe da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Mossoró. Consegui a aprovação. Em agosto de 2009, comecei a estagiar como auxiliar na pré-escola. Esse momento foi a oportunidade de vivenciar essa atividade educacional atuando e relacionando-me com os profissionais que exerciam sua profissão nessa área, a qual desejava investigar.

Ao vivenciar intensamente essa experiência, conheci o quanto essa etapa educacional requer do professor que ele seja conhecedor das especificidades da fase infantil para que possam realizar o cuidar e educar das crianças de maneira integrada. Vale ressaltar, que nessa etapa educacional, o professor necessita ser atencioso, afetuoso e criativo na relação de educação e cuidados com as crianças.

Nessa perspectiva, durante as atividades desenvolvidas no estágio, foram marcantes as falas das professoras que relatavam a ausência de uma formação inicial e continuada que proporcionasse mais conhecimento para o desenvolvimento da prática pedagógica do cuidar e educar. Como também, ressaltavam a necessidade de maior valorização para com esse nível de ensino, principalmente nos estudos e pesquisas que as instituições acadêmicas desenvolvem.

Assim, através do estágio, passei a compreender que a formação inicial e continuada é fundamental aos profissionais que atuam na educação. Tendo em vista que, frente a um mundo em constante movimento, precisam estar sempre em formação. Principalmente, diante das constantes mudanças que ocorrem no contexto social e educacional.

Nesse contexto, não é difícil perceber, que os estudos voltados para a formação dos professores e sua atuação na Educação Infantil são pouco contemplados na grade curricular do curso de pedagogia. Isto, se comparados às disciplinas para o exercício da profissão no Ensino Fundamental. Essa realidade deixou-me inquieta e interessada em investigar como o professor busca formação para desenvolver suas ações de cuidar e educar na Educação Infantil diante do cenário atual que vivenciamos. Assim, foi diante desse contexto, que aflorou o meu desejo de investigar essa etapa educacional. Desejo este, que resultou no objeto de pesquisa da monografia da graduação, intitulada “A formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil - reflexões da prática pedagógica” sob a orientação da Professora Márcia Betânia de Oliveira.

O trabalho monográfico possibilitou-me a compreensão da necessidade dessa formação por parte dos professores e a especificidade da educação proporcionada às crianças da Educação Infantil. Esta etapa educacional requer que o professor seja conhecedor dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao término deste trabalho, eu e mais alguns graduandos da turma de 2007.1, que estávamos finalizando o último período da graduação, reivindicamos no ano de 2010 a possibilidade de participar do processo seletivo do curso de especialização em educação da UERN. Entretanto, mesmo com o apoio de alguns professores, não obtivemos êxito.

Diante da necessidade de continuar os estudos e pesquisas na área da educação, ingressei, em 2011, no curso de especialização em psicopedagogia clínica e institucional, ofertado pela Faculdade Integrada de Patos - FIP. Iniciei minha participação no curso com muita vontade de aprender mais sobre a psicologia e suas contribuições para o entendimento do processo de constituição do humano, como também, os caminhos da realização da atividade de uma psicopedagoga no ambiente institucional e clínico. Desse modo, o curso possibilitou-me a compreensão do desenvolvimento da criança e das ações que o psicopedagogo pode proporcionar as crianças, no que diz respeito as suas dificuldades de aprendizagem.

Durante o período como aluna de especialização, em 2011, prestei concurso para atuar como professora da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. A partir desse momento, passei a estudar com muita dedicação. Consegui a aprovação e comecei a lecionar em abril de 2012. Como a rede estadual de ensino não oferta a Educação Infantil, passei a lecionar de início, no 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, meu desejo era lecionar no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, ficaria mais próxima da Educação Infantil, em que atuaria no processo de transição dessa etapa para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, eu teria a possibilidade de compreender como esses educandos estariam conseguindo passar por essa transição, suas dificuldades de formação educacional, social e pessoal, para um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem. Nesse mesmo ano, terminei o curso de especialização, tendo como produção final o trabalho intitulado “O Papel da Ludicidade no Processo de Alfabetização: um olhar psicopedagógico”.

No ano de 2013, surgiu a oportunidade de mudar de turma. Passei a lecionar no 1º ano do Ensino Fundamental. Ao exercer a atividade docente nesse nível de ensino, foi perceptível a real necessidade das crianças serem estimuladas em seu contexto educacional, social, cognitivo, afetivo, desde a Educação Infantil. Para assim, ao iniciarem a escolarização no Ensino Fundamental, desenvolverem-se bem em seus processos educacionais de alfabetização. Nesse momento, foi relevante a percepção da importância da atuação desses professores nas intervenções para o cuidar e educar com o objetivo de proporcionar à criança aprendizagens e vivências para sua formação individual e social.

Diante desse contexto, busquei voltar à universidade e continuar os estudos, formação e pesquisas no âmbito da Educação Infantil através do Mestrado em Educação. Em 2014, ao tentar seleção como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, no semestre 2014.2, obtive aprovação como aluna especial na disciplina: “Tópicos Especiais em Práticas

Educativas I: Educação, Pesquisa e constituição do sujeito: contribuições da abordagem sócio-histórica”. E no semestre 2015.1, na disciplina “Tópicos Especiais em Educação I: Empoderamento do professor”. Disciplinas ministradas pelos professores: Júlio Ribeiro Soares e Silvia Maria Costa Barbosa.

No mesmo semestre, 2015.1, também obtive aprovação na disciplina “Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: formação e infância”. Essa disciplina foi ministrada pela professora Giovana Carla Cardoso Amorim, que propiciou grandes contribuições no que diz respeito aos processos históricos e filosóficos da Educação Infantil e a formação de professores que exercem sua prática pedagógica nessa etapa educacional.

É importante destacar que poder participar das disciplinas de mestrado como aluna em caráter especial possibilitou-me conhecer o mundo acadêmico da pós-graduação e vivenciar os estudos e pesquisas que são desenvolvidos nesse ambiente educativo, como também, a real necessidade da dedicação necessária para constituir-se pesquisadora.

Ao iniciar as disciplinas “Educação, Pesquisa e constituição do sujeito: contribuições da abordagem sócio-histórica” e “Empoderamento do professor”, passei a conhecer a teoria da Psicologia Sócio-Histórica, a qual traz uma abordagem teórico-metodológica que até o presente momento ainda não tinha conhecimento. No início, em algumas discussões, sentia-me uma navegante em águas desconhecidas. Porém, ao realizar leituras dos autores e com as aulas esclarecedoras, passei a conhecer a teoria, surgindo assim, a necessidade de pesquisar e aprofundar os estudos sobre a infância nesse campo teórico.

Ao compreender que a Psicologia Sócio-Histórica estuda a constituição do ser humano, senti a necessidade de estudar como se dá essa constituição e quais são as bases teóricas para a compreensão da mesma. Por conseguinte, a necessidade da reflexão sobre os determinados elementos que envolvem a atividade dos professores e as mediações constitutivas de sua formação para o exercício de sua profissão.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas durante as disciplinas, foram extremamente importantes para a minha relação com os estudos e a produção escrita da teoria. Com grande relevância nesse processo, encontra-se a minha participação no “grupo de estudo e pesquisa em educação e subjetividade - GEPES”. É importante destacar a abertura dos professores Júlio Ribeiro Soares e Silvia Maria Costa Barbosa para todos os alunos participantes da disciplina, não restringindo-se apenas aos alunos regulares do mestrado.

Diante dessa experiência, faço algumas observações em relação às inquietações produzidas no processo dos estudos e, questiono: como se dá o processo de constituição do professor da Educação Infantil? A partir dessas considerações, meu propósito passou a ser a

entrada no mestrado em educação como aluna regular, o que me possibilitaria a oportunidade de estudar e desenvolver pesquisas a pesquisa fundamentada nessa base teórico-metodológica.

No ano de 2015, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC (UERN), dentro da Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Ao finalizar o processo seletivo, obtive aprovação como aluna regular. A partir deste momento, passei a investigar e aprofundar os estudos no campo temático da infância na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica sob a orientação do professor Júlio Ribeiro Soares e com a colaboração dos demais professores e colegas do mestrado.

Nesse contexto, como professora da educação básica e pesquisadora, sinto-me motivada a desenvolver a presente pesquisa, tendo como elemento impulsionador a aspiração de aprofundar os estudos e pesquisas sobre a constituição do professor que atua na Educação Infantil. Essa necessidade leva-me a pesquisar o professor, com o desígnio de apreender suas significações do cuidar e educar, a partir do contexto histórico e social de sua constituição. Portanto, consideramos que o trabalho de pesquisa é relevante por ser um instrumento que busca o conhecimento do objeto através do estudo e análise do real da atividade vivenciada pelo professor da Educação Infantil.

As vivências relatadas suscitaram-me o interesse em aprofundar meus estudos nessa etapa educacional, e desenvolver pesquisas sobre os profissionais atuantes na Educação Infantil. Relembrar minhas vivências para aqui registrá-las foi uma experiência sublime, que me possibilitou viajar interior e historicamente no meu percurso educacional, acadêmico e profissional, possibilitando-me a clareza da origem do meu objeto de investigação.

## **1 INTRODUÇÃO: PASSOS INICIAIS DO CAMINHAR NA TRILHA DA PESQUISA**

A admiração se constitui na criança a partir de muitas das situações vividas no seu cotidiano. Porém, com o passar do tempo, crescemos e desenvolvemos a tendência de mudar a maneira de admirar a beleza da vida. Muitas vezes acabamos presos ao cotidiano, mas felizes são os sujeitos que não ficam completamente aprisionados a ele no decorrer da vida. Nesse contexto cultural e histórico da infância, podemos perceber o quão bela é a fase que o aluno da Educação Infantil vivencia e, conseqüentemente, a importância do professor para atuar nesse processo da realidade educacional, visto que essa é uma etapa em que tudo é vivido de forma intensa.

Diante desses aspectos, compreende-se que as crianças estão sendo inseridas em uma imensidão de possibilidades de conhecimentos, cuidados, práticas e socializações, na qual é preciso uma articulação no cuidar e educar na sua formação afetiva, cognitiva e social. Nessa fase, tanto as relações quanto as interações são vivenciadas intensamente e compartilhadas pelos sujeitos, sejam estas crianças e/ou adultos. Deste modo, compreende-se que a ação pedagógica do professor deverá possibilitar uma aprendizagem formativa e significativa através do cuidar e educar um do outro e de si mesmo na sua plenitude.

A infância é um bailar de enigmas e descobertas, e nesse movimento o professor exerce um papel essencial no processo de mediação do conhecimento e potencialização de intervenções que possibilitem às crianças a apropriação do cultural e social na sua relação dialética de constituição humana, como um ser histórico e social.

### **1.1 Objeto de pesquisa**

Enquanto exerci minha docência como professora da Educação Infantil, presenciei de forma muito intensa as discussões levantadas pelos professores acerca das singularidades de sua atividade, na qual os questionamentos e reflexões sobre a especificidade do cuidar e educar ficaram bastante perceptíveis. Esta compreensão indicava, na maioria das vezes, uma concepção do cuidar apenas como parte do assistencialismo, e o educar como o desenvolvimento de aprendizagem da leitura e da escrita. Concepções que, com as transformações e conquistas que vêm ocorrendo historicamente na educação, mudam significativamente essas definições no campo da Educação Infantil, exigindo novas concepções de infância e práticas integradas das ações de cuidar e educar no exercício dessa atividade.

Destaca-se nesse âmbito, o enfoque das discussões da indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil para a realização de práticas com crianças que estão no processo inicial de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, individual e social. Por muitas vezes, durante a realização do trabalho monográfico produzido com finalidade de conclusão da graduação, intitulado: “Formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil: reflexão da prática pedagógica” (SILVA, 2010), foram perceptíveis em relatos das professoras pesquisadas, suas angústias com relação à ausência de conhecimento teórico e, conseqüentemente, de conhecer como poderão realizar práticas de cuidar e educar para um melhor desenvolvimento de sua atividade profissional com as crianças.

Dentre os diversos relatos desse trabalho monográfico, destacamos a fala de uma professora que sintetiza e nos dá uma dimensão dos demais relatos das professoras que participaram da pesquisa: “muitas vezes fazemos porque temos que fazer, porém, não conhecemos o porquê da necessidade da atividade e qual a sua fundamentação para a contribuição na aprendizagem do aluno, no entanto, o importante é que fazemos. Pois, muitos sabem e não fazem e quando fazem, às vezes nem fazem direito” (SILVA, 2010). Esses relatos intensificam nossos motivos na busca de desvelar a real necessidade de conhecimento sobre a Educação Infantil e seu contexto na prática pedagógica do professor ao desenvolver o cuidar e educar das crianças.

A partir dos estudos, surgem vários questionamentos: Que significações o professor da Educação Infantil constitui em relação ao exercício de cuidar e educar no início de sua profissão; Como pensa sua prática pedagógica para atuação do cuidar e educar no nível de ensino que atua; Que caminhos são encontrados para enfrentar as dificuldades vivenciadas no ambiente educativo no exercer de sua atividade; Partindo dessas inquietações, chegamos à necessidade de investigar o seguinte problema: que sentidos e significados são constituídos pelo professor da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola?

Nesta perspectiva, para responder a pergunta de partida e as questões norteadoras, nos propusemos a investigar o objeto desejado, adotando o seguinte objetivo como eixo norteador da pesquisa: apreender os sentidos e os significados constituídos pelo professor da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola.

Gomes (2009), em seus estudos sobre os profissionais da Educação Infantil, enfatiza que o professor ao trabalhar nessa etapa educacional necessita de conhecimentos que embasem teoricamente a sua atividade nessa complexidade que se constitui a Educação Infantil. Por conseguinte, é preciso que o professor tenha compreensão da concepção de infância que embasa sua atividade, que conheça o desenvolvimento integral da criança, suas

necessidades e ações que mobilizem uma interação social e cultural entre ambos os sujeitos nela presentes.

É importante ressaltar que é nesta fase que as crianças, nas suas relações com o outro, ampliam suas aprendizagens e adotam referenciais de atitudes, movimentos, interações, experimentações e conquistas. Como afirma Leontiev (1988, p.60), “nesse aspecto, a professora [professor] desempenha um papel principal – mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com a criança”.

Nessa perspectiva, entendemos que os docentes estão atuando em uma etapa educacional que requer uma vasta diversidade de práticas pedagógicas singulares que precisam ser estudadas, refletidas e avaliadas constantemente. Para tanto, torna-se indispensável o estudo da dimensão subjetiva sobre a constituição do professor na sua ação pedagógica do cuidar e educar nas dimensões, cognitiva, afetiva, individual e social da criança. Portanto, na presente pesquisa busca-se desvelar os significados e sentidos constituídos pelo professor que atua na Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola.

Atualmente, na sociedade contemporânea, é indispensável pesquisar sobre o tema que permeia a realidade da Educação Infantil, com destaque para a subjetividade dos profissionais. Nessa perspectiva, buscamos investigar a atividade do professor a partir das categorias significado e sentido, compreendendo-as dentro de uma dialogicidade. Segundo Aguiar e Galdini (2003), faz-se urgente pensar o profissional da educação na sua totalidade, incluindo suas condições de vida, trabalho, salário, bem como apreendendo a essência dos fenômenos particulares e sociais que o constituem.

Ao propor pesquisar as significações do professor, entendemos que o significado carrega propriedades do todo e o sentido carrega a dimensão pessoal do homem. Para a Psicologia Sócio-Histórica, “o homem é um ser ativo, social e histórico. Essa é a sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar sentir e agir: sua consciência” (BOCK, 2001, p. 100).

Portanto, é a partir desse entendimento que se busca analisar as mediações e contradições no desenvolvimento da constituição do professor para a realização da atividade do cuidar e educar. Para compreender a atividade pedagógica na infância, nos reportamos ao autor Leontiev (1988), que realiza considerações de alguns aspectos sobre essa categoria que será abordada com mais profundidade na fundamentação teórica.

## 1.2 A relevância do objeto de pesquisa

Na atualidade, a Educação Infantil vem se constituindo como uma etapa escolar indispensável ao desenvolvimento educacional do sujeito durante a sua infância. Assim, essa etapa da educação encontra-se como um campo de investigação primordial e de suma importância na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira ofertada as crianças de zero a cinco anos de idade.

Assim, diante das rápidas transformações contemporâneas e o avanço tecnológico que vêm ocorrendo no cenário atual, as mudanças sociais contribuem para a ampliação e fortalecimento da necessidade de uma formação sólida para a prática da atividade educativa na infância. Portanto, ao exercer sua profissão, o professor deve constituir necessidades que possam motivá-lo a buscar conhecimentos que lhe possibilite desenvolver as atividades de maneira intencional. Principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos para a integração do cuidar e educar na infância.

Nessa relação, Kramer (2009, p.84) destaca que no processo de integração entre cuidar e educar, as instituições têm a função de acolher a criança e ajudá-la a desenvolver-se em todos os aspectos físicos e emocionais que a constituem: “não se trata de educá-la no sentido de prepará-la para a escola”. Podemos assim afirmar a necessidade do professor compreender que proporcionar o educar e cuidar de maneira integrada é essencial para o desenvolvimento da criança em sua plenitude.

Quando nos referimos ao cuidar e educar, tomamos como base o Referencial Curricular para a Educação Infantil-RCNEI, o qual define que a Educação Infantil deve proporcionar o cuidar e educar das crianças, a partir de uma prática educacional integrada dessas ações. Para tanto, a educação deve “auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23).

Cabe salientar que, nessa relação, o professor possui um papel basilar para a realização dessa articulação no desenvolvimento infantil, exigindo uma formação de qualidade para exercer sua atividade com maestria, sendo esta uma ação complexa e desafiadora. Nesse pensar, Kuhlmann Junior (2003) enfatiza que ao dialogarmos sobre a necessidade de pensarmos a criança como princípio da educação, tem-se a pretensão de enfatizar a real importância dos professores que irão educar as crianças. Portanto, é a partir dessa estimativa da prática do professor, que sentimos a necessidade de investigar a sua constituição.

Essa exigência por uma densidade na prática dos profissionais da Educação Infantil vem crescendo com mais intensidade nos últimos anos, exigindo do professor conhecimento e compreensão do desenvolvimento das crianças, suas necessidades, as dimensões subjetivas de cada uma, o que ela pode aprender e conquistar através da mediação com o outro. Kramer (2009) enfatiza que nesse processo o professor é o principal agente.

Ao tencionar ações cotidianas no movimento de proporcionar a aprendizagem no desenvolvimento individual e social da criança, é importante ressaltar que o professor deve compreender que a aprendizagem é gradual e movimenta-se o tempo todo. Para tanto, Gomes (2009) destaca que essa ação de cuidar e educar requer um profissional comprometido teoricamente para atuar com essas novas questões e transformações da educação atual.

Essas apreensões sobre a formação do professor para atuar na Educação Infantil, me motivaram a buscar, através da pesquisa, analisar e contribuir para os estudos e produção de conhecimento que possam proporcionar a apreensão das significações da atividade dos profissionais da Educação Infantil, principalmente no contexto local, no qual estou inserida.

É importante ressaltar que, nas últimas décadas, presenciamos um momento efervescente no que diz respeito à busca pela qualidade da educação brasileira, assim como um maior avanço no atendimento à qualidade da Educação Infantil através das leis e políticas públicas vigentes: Constituição Federal (CF, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) e o Plano Nacional da Educação (PNE, 2014/2024). Essas mudanças passam a exigir do professor uma compreensão das transformações dessa etapa educacional e suas singularidades.

Com o advento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica definida na promulgação da LDB/1996, essa etapa vem se fortalecendo nos dias atuais com a obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola a partir dos quatro anos de idade, prevista nas DCNEI. Essa determinação enfatiza-se com a promulgação do Plano Nacional de Educação 2014/2024, que define metas e diretrizes para a educação do país. Esse documento é a base para o desenvolvimento da educação em todos os estados e municípios do território brasileiro. Logo, essas ações têm como objetivo a promoção de uma melhoria na qualidade de educação através da formação do indivíduo como parte integrante do sistema educacional e de seus formadores.

Assim, diante dos avanços explanados, a Educação Infantil torna-se primordial na fase inicial da vida da criança, visto que a ação pedagógica dos professores poderá possibilitar uma

diversidade de experiências tanto no âmbito do cuidado como da educação. Pois, essas ações, quando bem exercidas por seus profissionais, não devem do ponto de vista pedagógico, se desvincularem e perpassam todos os espaços.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que os professores têm o cuidado de conhecer como o seu trabalho poderá ser desenvolvido com fundamentação e intencionalidade, suas ações serão mais claras e objetivas. Desta forma, será proporcionada uma atuação consciente de suas ações no cotidiano escolar. Como nos propõe Cunha (2005, p.193), “refletir sobre o ensino que o professor realiza permite compreender o processo que constitui como tal e implica, portanto, compreender o aprendizado que esse profissional realiza do ponto de vista das relações sociais e subjetivas que o sujeito mantém”.

Explicar a importância das informações dos trabalhos citados. O objeto de estudo é exclusivo, entretanto, outros autores também pesquisam sobre a temática. Iniciamos a pesquisa no banco de dissertações do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da UERN. Dentre todas as dissertações encontradas, apenas a dissertação de Silva (2015) intitulada “O bem-estar docente na Educação Infantil: uma análise sócio-histórica do seu processo de constituição”, dissertação orientada pelo professor doutor Júlio Ribeiro Soares, investiga a Educação Infantil e tem como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica.

Na sua investigação, Silva (2015) revela alguns dilemas e possibilidades em relação à profissão docente na Educação Infantil, como por exemplo: as mediações constitutivas do bem-estar da professora, onde a autora ressalta a necessidade de um compromisso profissional ao exercer sua prática pedagógica nessa etapa educacional. Diante de seus resultados, percebemos a necessidade de realizações de pesquisas que tenham como estudo a prática do cuidar e educar do professor na Educação Infantil.

Após, realizamos a pesquisa no banco de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e destacamos a pesquisa de Glaser (2012) intitulada “Educação Infantil na Era da técnica: Des-caminhos para o poder-ser mais autêntico”, sob a orientação da professora doutora Laurinda Ramalho de Almeida. A autora pesquisou a relação do sentido de ser criança e o educar para professores da Educação Infantil.

A referida pesquisa aponta duas concepções de perceber a criança na sua atividade educacional. A primeira é compreender a criança de forma generalizada e a segunda seria perceber essa criança como ser singular e autêntico. Diante de tais considerações, podemos

perceber que a autora destaca nessa relação de concepções de perceber a criança, a atuação do profissional da Educação Infantil para a promoção da facilitação no processo educacional para a formação de uma criança mais autêntica.

Posteriormente, realizamos a pesquisa na base de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Encontramos uma pesquisa de autoria de Martins (2015) intitulada “O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar”. Com base no conhecimento produzido no seu trabalho, os resultados revelam que os professores atuantes nessa etapa da educação precisam ser formados tendo como fundamentos os mais diversos conhecimentos que permeiam a infância. Para tanto, deve-se considerar as singularidades na relação do professor com as crianças e suas necessidades de formação.

A partir dos seus resultados acerca da constituição de uma professora sobre o ensino e aprendizagem na Educação Infantil, podemos perceber a real necessidade de realização do nosso trabalho em investigar a constituição da professora e sua atividade principal, cuidar e educar. Nesse sentido, faz-se necessária uma compreensão da constituição da professora sobre essas práticas, como ela as significa e as determinações que a constitui. Esse dado nos instiga a continuar a busca por investigar a constituição do professor da Educação Infantil, com ênfase na sua atividade principal cuidar e educar. Assim, nossa pesquisa diferencia-se desta por pesquisar as significações do professor acerca da atividade do cuidar e educar e suas relações na prática pedagógica.

Diante das pesquisas apresentadas, podemos perceber que a teoria é fundamental para o “agir crítico e reflexivo” das práticas educativas na Educação Infantil, para desenvolvê-las com intencionalidade e embasadas no conhecimento que possibilitem a formação da criança nos mais diversos aspectos de desenvolvimento. Essa compreensão da necessidade de formação para exercer a prática profissional nessa etapa educacional requer a expansão de pesquisas e estudos na construção de conhecimento sobre os sentidos e significados apreendidos pelo professor da Educação Infantil no exercício da prática profissional.

Tais considerações apontam para a necessidade de pesquisar o professor da Educação Infantil e intensificam o desejo de caminhar na investigação do objetivo proposto neste trabalho: apreender os sentidos e os significados constituídos pelo professor da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola.

É importante ressaltar que o profissional da Educação Infantil vem passando por diversas mudanças no que diz respeito à apreensão da concepção de infância e de sua significação social. Estas mudanças são decorrentes das transformações históricas e sociais,

que exigem um maior esforço para compreender a infância na sua diversidade histórica, social e política. Atribuindo também aos esforços de pesquisadores, estudiosos da área, suas práticas, formação e políticas, que compoem esse movimento histórico, produzem saberes e modificam pensamentos e comportamentos que culminam na superação da dicotomia entre cuidar-educar na Educação Infantil.

Diante disso, consideramos que a pesquisa mostra-se relevante por trazer discussões específicas sobre os sentidos e significados do professor na sua relação prática do cuidar e educar na pré-escola.

### **1.3 Estrutura da dissertação**

Na busca de pesquisar e compreender os significados e sentidos constituídos acerca do cuidar e educar produzidos pelo professor da Educação Infantil, esse trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. A dissertação está organizada da seguinte forma:

No presente capítulo introdutório, apresentamos a origem do objetivo de pesquisa, a problemática, justificativa e relevância da temática a ser investigada para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, discorremos sobre a gênese da concepção de infância, com o objetivo de possibilitar ao leitor, primeiramente, a compreensão a constituição de homem na perspectiva sócio-histórica: Aguiar e Ozella, (2006), Bock, (1999), Charlot (1979), que fundamenta o nosso olhar para a infância. Apresentamos também, a concepção de infância e sua atividade principal na perspectiva sócio-histórica, concepções pedagógicas desenvolvidas para a infância, Educação Infantil nos seus aspectos históricos, políticos, legais e educacionais. Por fim, a concepção da atividade pedagógica do cuidar e educar. Para tanto, nos referenciamos nos estudiosos que pesquisam sobre o tema: Ariès (1981), Kramer (2009), Oliveira Z. (2010) e Gomes (2009), dentre outros.

No terceiro capítulo, abordamos o referencial teórico-metodológico que fundamenta nossa pesquisa e referenciamos a teoria sócio-histórica, a qual ilumina a concepção de homem e infância do nosso trabalho e as categorias de análise que embasaram o nosso estudo. Nesse sentido, a teoria possibilitou a compreensão da realidade investigada no desenvolvimento desta pesquisa.

O quarto capítulo versa sobre a relevância do método que fundamenta a pesquisa. Apresentaremos o aporte teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, os procedimentos metodológicos, a escolha dos sujeitos, os quais se justificam pela escolha dos

núcleos de significação adotados no presente estudo para análise e interpretações das informações geradas a partir da produção das informações.

No quinto capítulo, apresentamos o movimento de interpretação dos núcleos de significação na apreensão dos sentidos e significados constituídos pela professora pesquisada acerca do problema de pesquisa investigado. O capítulo encontra-se constituído por três núcleos de significação.

Nas considerações finais, a qual foi nomeada “A constituição da teia: movimento internúcleos e algumas considerações finais” explanamos, a partir da análise e interpretação dos Núcleos de significação explanados no capítulo anterior, o movimento internúcleos acerca dos sentidos e significados constituídos pela professora investigada e algumas considerações acerca dos resultados alcançados.

## **2 O OLHAR PARA A INFÂNCIA: COMPREENDENDO SUA GÊNESE**

Na atualidade, muitos pesquisadores têm aprofundado as pesquisas sobre a Educação Infantil, voltando-se para o estudo de questões como: a brincadeira, o lúdico, o cuidar e educar, entre outras temáticas. Com o advento de tantos estudos sobre a criança, há uma premente necessidade de revelar as concepções de infância tomadas como base das pesquisas desenvolvidas nesta área. Esse tipo de conhecimento faz-se necessário porque poderá possibilitar uma melhor compreensão de algumas noções de infância que constituem os estudos sobre a criança na atualidade.

O objetivo deste capítulo é analisar a concepção de infância presente em alguns estudos sobre a história da criança e seu processo de constituição. Para isso, partimos da concepção de homem presente na Psicologia Sócio-Histórica para embasar nossas discussões sobre a concepção da infância e suas singularidades históricas, culturais e sociais.

### **2.1 Concepção de homem na perspectiva Sócio-Histórica**

Ao pesquisar a construção histórica e social da infância, sentimos a necessidade de trazer inicialmente a concepção de homem que norteia o olhar sobre a criança e nos fundamenta na compreensão de suas relações históricas e sociais. A partir desta fundamentação, o intuito é compreender o movimento dialético da existência humana na relação com o mundo, para possibilitar uma melhor compreensão das bases teóricas que nos auxiliam na compreensão do homem e conseqüentemente, da infância.

Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, teoria que nos fundamenta no presente trabalho, a origem animal do homem não é negada. Porém, a sua condição de indivíduo não se reduz a dimensão biológica, considerando que ele começa a se apropriar dos elementos da cultura desde o nascimento. Esta apropriação, que garante a sua constituição como humano, é possibilitada pela interação social e gestada nas atividades de que participa (BOCK, 1999).

Com a organização em sociedade através da atividade, especialmente da brincadeira, no caso da criança e do trabalho, quando se trata da atividade principal realizada pelo adulto, a constituição do ser humano passa por um processo de hominização e acaba se distinguindo

do restante dos animais. Isso significa que o homem dá um salto de qualidade e passa a superar suas limitações biológicas<sup>3</sup>.

Nesse processo de superação das limitações biológicas, fundamentada no modelo capitalista, a concepção de homem na matriz teórico-filosófica do liberalismo traz o individualismo como principal elemento, na perspectiva de uma adaptação do indivíduo ao sistema vigente. Com isso, na modernidade, iremos perceber diversas concepções de infância na construção social do homem, com grande incentivo a autonomia para uma liberdade de ensinar e aprender, voltada primordialmente para a classe dominante.

O homem, colocado na visão liberal, é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua saúde psicológica. Um homem que “puxa pelos seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio”. Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades. A sociedade é apenas o lócus de desenvolvimento do homem. É vista como algo que contribui ou impede o desenvolvimento dos aspectos naturais do homem. Cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las (BOCK, 1999, p 61).

Dentro desta perspectiva – liberal de homem –, entende-se que a criança poderá desenvolver-se plenamente através da realização de atividades individuais, desde que sejam proporcionadas condições adequadas para a sua ação. Neste contexto, ela é vista como responsável pelo seu próprio progresso ou fracasso no desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, a educação estaria como caminho para a aprendizagem, cabendo à criança ser responsável pela sua realização ou não.

Reportamo-nos a Charlot (1979) para aprofundarmos a discussão sobre a concepção de homem e a natureza humana. Para o autor, o liberalismo afirma que determinadas ações realizadas pela criança são da sua natureza, como se a criança, mesmo não estando no convívio em sociedade, pudesse realizar as mesmas ações que realizaria se estivesse interagindo nas relações sociais. É perceptível, nesta afirmação, uma concepção de natureza humana que não é alterada e que determina diversas ações na educação da criança. Assim, o que se percebe na visão liberal é uma concepção naturalista de criança.

---

<sup>3</sup> Sobre esse salto de qualidade, que constitui a transformação do ser biológico em ser social, faremos uma discussão em momento posterior deste trabalho.

A concepção sócio-histórica, diferentemente da visão liberal, não naturaliza o comportamento da criança, evidenciando a necessidade de pensá-la em sua totalidade, isto é, como um ser dialeticamente natural e social. Nesta totalidade, é preciso compreender que a sua condição de ser natural e social constitui a unidade contraditória da infância. Segundo Charlot (1979), a criança é um ser ao mesmo tempo inocente e mau, perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora.

Para Bock (1999, p.27), “a condição do homem estaria dada por dois elementos: o homem constrói as formas de satisfação de suas necessidades e faz isso com os outros homens”. Sendo o homem um ser ativo, social e histórico, podemos pensar a infância como o início da constituição desse homem. Para entendermos com mais clareza esse processo de constituição, a autora supracitada esclarece que “a ideia/conceito de condição humana é fundamental para darmos o salto da concepção naturalista do homem para uma condição sócio-histórica” (Ibid.; p.28). Portanto, as condições biológicas estão como base de sustentação para o desenvolvimento da criança através das ações culturais desenvolvidas pelo homem no mundo social, histórico e cultural.

Nesta perspectiva, Kramer (1996, p. 79) chama a atenção para a necessidade de desnaturalização da concepção de infância que boa parte da sociedade idealiza.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Nesta abordagem, a Psicologia Sócio-Histórica supera a visão de concepções isoladas sobre a dimensão social e individual. A essência do homem se constitui na relação com o mundo. Na maioria das vezes, a concepção de homem que norteia o olhar sobre a criança percebe a criança como um ser fraco, necessitada de cuidados físicos, esquecendo-se de pensar a criança como sujeito participante no meio social. Para Charlot (1979, p.105), “Não é apenas biologicamente que a criança é fraca; é também socialmente, isto é, com relação ao adulto e as condições da vida em sociedade”.

Deste modo, a infância torna-se uma fase primordial da ação educativa por permitir a ampliação das relações sociais e culturais diante de sua condição humana sócio-histórica. Neste processo, torna-se necessário pensar a infância em sua totalidade, desde a constituição

como ser humano, e não apenas como um processo natural de desenvolvimento. Para isso, teceremos algumas considerações sobre os domínios genéticos que constituem o humano em seu processo de formação.

## **2.2 Constituição do ser humano: domínios genéticos do desenvolvimento**

O presente tópico discute os domínios genéticos que constituem o desenvolvimento histórico e social do humano: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. Para tanto, é importante destacar que cada domínio possui seu processo distinto de desenvolvimento. Segundo Wertsch (1995, p.58), “*Vygotsky insistió em que los diferentes dominios implican formas distintas de desarrollo, cada uno de ellos gobernado por único conjunto de principios explicativos*”. No entanto, eles não se constituem isoladamente, eles desenvolvem-se dialeticamente no processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Esse desenvolvimento realiza-se inicialmente através da filogênese<sup>4</sup>: a evolução da espécie humana. Ela proporciona aspectos que possibilitam e limitam ao mesmo tempo o desenvolvimento psicológico do homem, constituindo as características biológicas individuais e sociais da espécie.

A sociogênese é o processo pelo qual a sociedade passa a determinar o “modo de pensar, agir e sentir do sujeito” (SOARES, 2006, p.30). Este é o processo de apropriação do gênero humano, o qual é mediado pelos instrumentos simbólicos. Segundo Wertsch (1995), para Vigotski, o desenvolvimento histórico-social é que governa o desenvolvimento comportamental do humano e não as leis da evolução biológica.

O domínio genético da ontogênese acontece no relacionamento dialético entre o biológico e o social, como por exemplo: a aprendizagem de andar e falar na fase inicial do desenvolvimento da criança. Ela aprende porque o biológico lhe proporciona o desenvolvimento dessa característica, porém, para realizá-la, ela precisa se apropriar das características de desenvolvimento de sua cultura. Logo, a ontogênese refere-se ao “desenvolvimento psíquico do ser, do sujeito. É um domínio do desenvolvimento que atravessa a história da existência do indivíduo” (SOARES, 2006, p.31).

A microgênese “corresponde, de modo particular, aos fenômenos psicológicos específicos que constituem o sujeito na sua singularidade histórica.” (Ibid., p.31). Esta

---

<sup>4</sup> A gênese em Vigotski refere-se à gênese histórica, social e cultural. Logo, não deve ser confundida com a gênese referente a genética da biologia.

singularidade faz-se presente em uma mesma cultura. Como exemplo, podemos citar o desenvolvimento de irmãos gêmeos que são criados em uma mesma cultura familiar, social e histórica. No entanto, eles podem vir a dispor de singularidades psíquicas totalmente díspares. Isso reforça a presença da singularidade do sujeito em todos os contextos sociais. Assim, “a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas geram uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito (OLIVEIRA, M., 1997, p.56)”. Este desenvolvimento, dos quatro domínios genéticos abordados, passa a constituir a história social da humanidade.

O processo de desenvolvimento social do humano acontece a partir das necessidades constituídas pela atuação do homem no seu meio social. O homem passa a pensar e agir sobre o mundo no movimento dialético de transformação, fundamentalmente mediado pelo social com o qual se relaciona. Desta forma, nesta transformação social, a educação escolar passa a ser uma instituição de grande relevância criada para a humanização do homem. Ao pensarmos no início desta instituição social, percebemos que historicamente a criança e suas particularidades são constituídas pelas determinações sociais e culturais que são construídas e transformadas pelo homem.

A partir dessa percepção, pretendemos compreender a infância com base na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Para tanto, abordaremos a infância a partir de sua historicidade. Com a intenção de conhecermos a significação da infância no seu surgimento e suas transformações no movimento dialético de suas contradições através dos elementos que a determinam historicamente.

### **2.3 A concepção de infância e sua historicidade**

Historicamente, a infância foi sendo pensada pelos estudiosos, a partir de estudos e pesquisas que possibilitaram compreender a complexidade do processo de desenvolvimento da criança, nas diversas sociedades. A infância na sua historicidade passou por diversos momentos de transformações e avanços. O historiador francês Philippe Ariès (1981) aborda sobre a concepção histórica da infância, da época medieval à modernidade, a partir de pesquisas que utilizaram as iconografias pertencentes às épocas estudadas, para compreender o seu surgimento e desenvolvimento histórico.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Ariès, a infância na Europa apenas passou a ser representada na arte medieval por volta do século XII. Antes disso, não se tinha

registros de sua representação. Para Ariès (1981, p.17), “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Não existia uma caracterização da expressão particular das crianças nas reproduções daquela época, de modo que eram representadas como homens em tamanho reduzido. Logo, a infância era um período da vida do homem que rapidamente era vivenciado e se perdia em suas lembranças.

[...] De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem sem passar pelas etapas da juventude, ela não se resume em ser alguém que não é, mas que se tornará no dia em que deixar de ser criança, talvez fosse praticada antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais da sociedade evolutivas de hoje (ARIÈS, 1981, p. 10).

Naquela época, não existia um cuidado específico para com essa condição de ser criança e as singularidades da etapa do desenvolvimento infantil. No entanto, vale ressaltar que existiam alguns momentos de “paparicação” realizados na fase maternal por parte dos adultos, promovendo mesmo que de forma mínima uma diferenciação no tratamento dos adultos com as crianças.

Diferentemente da modernidade, onde o sentimento de infância se constitui e se revela na forma do cuidar e educar as crianças, esta preocupação inicia-se com o surgimento da pediatria: medicina especializada no cuidado com as crianças. Neste progresso, houve também a criação de instituições específicas como creches e pré-escolas, assim como a instituição de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e demais diretrizes e documentos que orientam a prática educacional da Educação Infantil no país.

De acordo com os estudos de Ariès (1981), a criança era entendida como um adulto em miniatura e, ao passar da fase de bebê, a família a incluía nas interações do meio social da família com os adultos. Era através desse contato que elas aprendiam as “coisas” da vida. Portanto, ainda não havia o sentimento de infância que se tem no contexto social atual. Sobre isso, o autor esclarece que:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança, do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 99).

Ariès (1981), em seus estudos, explana três tipos de criança que mais se aproximaram do sentimento moderno de infância: primeiro, com o surgimento de um anjo com aparência de adolescente; o segundo seria o modelo de ancestral das crianças que eram representadas na história da arte, cujo exemplo apresentado é o menino Jesus e o sentimento da tenra infância; o terceiro tipo de criança vem surgir na fase gótica, com a exposição da criança nua. Passasse, assim, de uma iconografia religiosa para uma iconografia leiga de representação do sentimento moderno de infância.

Destaca-se que, nas representações iconográficas da cultura europeia analisadas por Ariès, as crianças estavam na maioria das vezes em companhia de alguém: família, amigos, sempre com adultos presentes. Como já mencionado anteriormente, nesse tempo, havia apenas um afago com as crianças que se encontravam em seus primeiros anos de vida. Desse modo, por não haver um cuidado especial com a saúde dessas crianças, naquela época havia uma alta taxa de mortalidade infantil, visto que não se tinha, por parte dos adultos, os cuidados necessários com o desenvolvimento da criança como se tem na sociedade atual.

Neste contexto, muitas crianças eram abandonadas por suas mães em um local que as recebiam para criação, pois, geralmente eram crianças indesejadas. Este sistema, conhecido como “roda dos expostos”, encerrou-se na metade do século XIX. Conforme destaca Kramer (2006), no Brasil também existia o sistema de “roda dos expostos”, que encerrou-se em 1874. Durante o seu funcionamento, muitas crianças que faziam parte desse sistema de acolhimento também acabavam morrendo. Esse alto índice de mortalidade acontecia devido à ausência de higiene, a insalubridade dos ambientes em que as crianças ficavam expostas e a inexistência de cuidados com a alimentação.

A partir dessa necessidade de cuidados para com a infância, surge o movimento de puericultura, formado por diversos médicos que tinham como objetivo propor ações médico-higienistas para a proteção das crianças do país. Dentre eles, destaca-se Arthur Moncorvo Filho<sup>5</sup>, que defendia firmemente uma educação higiênica para as crianças, em contraposição a roda de expostos, que ele tanto repudiava. Para isso, em 1899, ele fundou o Instituto de Proteção à Infância-IPAI, com o objetivo de oferecer cuidados específicos da medicina que seriam necessários à promoção da higiene e saúde para a sobrevivência das crianças.

---

<sup>5</sup> Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944) passou seus primeiros anos de vida na Europa, retornou a sua cidade natal aos três anos de idade, período em que aprendeu a língua portuguesa. Formou-se médico em 1897, sua escolha profissional teve uma grande influência do seu pai, José Martinho da Rocha que era considerado o pai da pediatria brasileira. Foi um defensor da assistência à infância, e se tornou o primeiro médico especialista em pediatria do Brasil. Criou o IPAI, o departamento da criança e o museu da infância.

Nessa época, no Brasil, “Judicialmente, existia apenas o Código de Leis e regulamentos Orfanológicos, que tratava de questões referentes a bens: criação de órfãos, sistema de doações, sucessão e tutoria, herança de patrimônio etc.” (KRAMER, 2006, p. 49). Portanto, havia uma ausência de leis e ações específicas para o cuidar das crianças que dependiam desse sistema para a sua sobrevivência.

Ariès (1981) enfatiza que a infância surge na modernidade nos anos finais do século XVII, na alta burguesia, e com mais ênfase no século XIX, a partir das transformações históricas e sociais, que começam a despertar a sociedade para a separação das crianças em relação aos adultos no que diz respeito as suas particularidades no cuidado e educação das crianças. Percebe-se, assim, um cuidado com essa fase do desenvolvimento humano, em que o brincar começa a ser compreendido como atividade que deve ser exercida na infância. Faz-se necessário compreendermos que:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela ‘paparicação’ dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelos adultos (KRAMER, 2006, p.18).

Portanto, a situação da criança na sociedade é condicionada por ela própria, ou seja, não advém do âmbito natural e sim social. Para Charlot (1979, p.100), “a infância precede a idade adulta: esta é uma definição mínima, que não implica nenhuma concepção particular de infância, mas que coloca o tempo como dimensão específica da infância”. O autor compreende que a concepção de infância tem sua base no social e enfatiza que nos campos pedagógicos e filosóficos a criança assume uma imagem contraditória, que tem no seu aspecto social contradições que são encobertas pelas considerações morais e metafísicas.

O autor Kuhlmann Júnior (1998) corrobora com a discursão de Charlot (1979) e define a infância como uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais e, conseqüentemente, ser percebida nas suas transformações e sua diversidade de contextos social, a qual é percebida de acordo com a sua classe social. Nessa relação de transformação das concepções de infância nas sociedades, constitui-se a atividade principal da infância, a brincadeira, assunto que abordaremos a seguir.

## 2.4 A atividade principal na infância

Com a ampliação de estudos sobre o desenvolvimento infantil e suas particularidades, a brincadeira vai se constituir como atividade principal na infância. Conforme Leontiev (1998, p.65), “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Dessa maneira, podemos compreender que as pessoas vão se transformando nas atividades das quais participam dentro de um contexto histórico, social e cultural.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que a atividade principal não é, obrigatoriamente, aquela atividade que a criança realiza com bastante frequência ou a qual ela dedica maior parte do tempo. Para Vigotski (2008a) a brincadeira é a principal linha de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.<sup>6</sup> Entretanto, o autor esclarece que essa atividade não deve ser percebida somente como momentos de satisfação para a criança. O autor chama atenção para a existência de outras atividades que também poderão proporcionar “vivências de satisfação”, que pode chegar a ser mais intensa que a própria brincadeira.

Além disso, Vigotski (2008a) elucida que existem brincadeiras que proporcionam insatisfação ao invés de satisfação. Essas brincadeiras “são aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança.” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). O autor cita os jogos esportivos como uma atividade que a criança ao praticá-la e não alcançando o objetivo desejado, poderá proporcionar uma imensa insatisfação na criança. Entretanto, é importante salientar que nesse caso quando a criança submete a regra do jogo ela ultrapassa seu impulso imediato e realiza o caminho para atingir uma satisfação máxima, ou seja, ganhar o jogo.

A partir do exemplo citado, faz-se necessária a compreensão de que as crianças ao se desenvolverem gestam novas necessidades e motivos que possibilitaram a sua satisfação. Para Vigotski (2008a) “essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano”. Assim, o professor ao exercer sua profissão nessa etapa educacional, necessita conhecer como essa atividade se constitui e suas possibilidades de aprendizagem e formação através de sua prática do cuidar e educar.

Nessa fase, é importante esclarecer que a criança não tem consciência dos motivos que a levam a realizar a atividade da brincadeira. Diante disso, outro aspecto fundamental da

---

<sup>6</sup> Vigotski ao falar da idade pré-escolar, refere-se à criança acima de 3 anos até 6 ou 7 anos de idade.

brincadeira é a sua função transitória na separação do significado da palavra do objeto pela criança. Ou seja, a criança vai deixando de ser determinada primordialmente pelos objetos, e passa a ser determinada pela significação das palavras, isto é, a atividade da brincadeira transforma-se “num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real” (VIGOTSKI, 2008a, p.31).

Para Vigotski (2008a) a brincadeira deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de “desejos irrealizáveis”. Ou seja, é através da brincadeira que as crianças buscam desenvolver atividades que os adultos fazem. Por exemplo: andar de carro, cozinhar, ser uma professora. Assim, “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008a, p.23). É importante dizer que os impulsos afetivos da brincadeira possuem na sua natureza afetiva momentos de situação imaginária. Dessa forma, “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (Ibid., p. 28).

Portanto, a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças nas suas relações sociais e historicamente produzidas na infância. Ao mesmo tempo, é nessas relações que essa atividade se constitui. Nesse processo de desenvolvimento, o indivíduo ao chegar à fase adulta, a brincadeira deixa de ser sua atividade principal e passa a ser o trabalho. Portanto, a atividade principal não deixa de existir, ela transforma-se no processo de constituição do indivíduo.

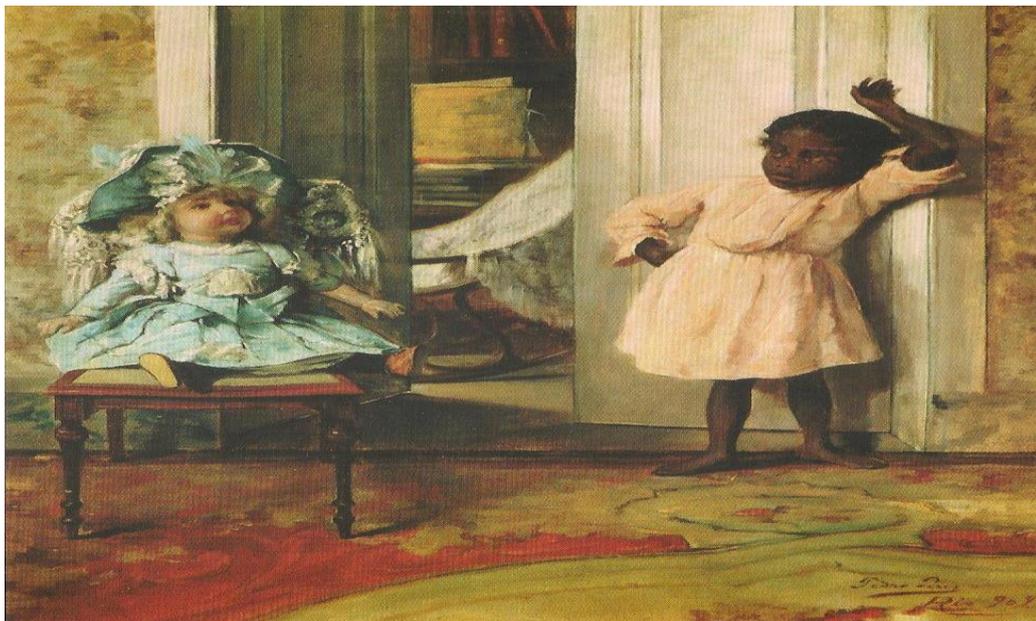
## **2.5 Concepções pedagógicas da infância**

Destaca-se, neste processo histórico, o início de estudos sobre as concepções pedagógicas na educação das crianças pequenas. O pai da didática magna, Jean Amós Comenius (1592-1670), o qual tinha como propósito o “ensino de tudo a todos”, defendia que, na prática, a escola materna deveria ensinar através da imitação dos processos da natureza, por acreditar que a infância era apenas um processo gradual de evolução do humano. “A concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino.” (CAMBI, 1999, p.286). Em suma, é com esta concepção de homem que o pensador realiza seus projetos no campo da educação.

Com o movimento histórico da educação na infância, Rousseau (1712-1778), durante o século XVIII, passa a destacar o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, propondo limitações que, para ele, são naturais dela. Outro pensador que realizou estudos sobre a infância foi Pestalozzi (1746-1827), que seguiu as ideias de Rousseau, o qual também relaciona o processo educacional à natureza. Em seus estudos, compara o desenvolvimento do homem com o de uma árvore e destaca a importância da ludicidade na educação das crianças, evidenciando o brinquedo.

Já no período do século XIX, o pensador Froebel (1782-1852) tem sua proposição de ensino para a infância, um programa de caráter compensatório, denominado “Kindergartens”, criado na Alemanha. Estas instituições expandiram-se internacionalmente. Para a educação de crianças brasileiras de quatro a sete anos de idade, durante o século XIX, foram criados os jardins de infância, que tinham como fundamento as ideias de Froebel. É importante ressaltar que, segundo Kramer (2006, p. 50), esses projetos tinham “um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as da elite (filhas de senhores).” Podemos perceber esse comportamento social para com a criança nos diferentes contextos, por exemplo, no quadro *Fascinação*, retratado pelo artista português Pedro Peres, em 1850. Sua obra nos faz compreender a diferenciação na assistência das crianças daquela época<sup>7</sup>.

Figura 1 – Imagem da Obra de arte *Fascinação* do artista Pedro Peres



Fonte: Acervo pessoal-cartão postal adquirido na Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil.

<sup>7</sup> O meu conhecimento e contato com essa obra aconteceu a partir de uma visita à Pinacoteca de São Paulo, na oportunidade que tive ao participar de um encontro do PROCAD, em 27 de Fevereiro de 2016, realizado pela PUC-SP, UFPI, UERN e UFAL.

Ao olharmos para a obra de Peres, percebemos o cuidado com a saúde, vestimenta e conforto que era proporcionado às crianças que pertenciam às famílias ricas da época. Na obra, este cuidado é retratado por uma menina branca, bem rosada e com feição serena. No entanto, percebemos a menina negra ao lado encostada à porta, com uma feição triste, cansada, fraca e mal vestida, desprovida de cuidados. A partir da análise da obra, podemos compreender a contradição no tratamento para com as crianças filhas de escravos em relação ao praticado com os filhos dos seus senhores.

Entrando no contexto histórico do século XX, Maria Montessori (1870-1952), a partir do estudo da natureza da criança, cria um método que tinha como principal objetivo utilizar o concreto para alcançar o abstrato, promovendo a necessidade de desenvolver atividades sensório-motoras. Neste contexto, sua preocupação principal era com o material utilizado para o desenvolvimento das atividades educativas. Diante disto, além das teorias e práticas elaboradas, a pesquisadora enfatiza que o desenvolvimento sensório-motor da criança pode ocorrer através da utilização de um material didático com base científica organizado para as crianças (CAMBI, 1999).

Na sua concepção teórica, Montessori defendia que a criança deve ser livre para exercer atividades que favoreçam o seu desenvolvimento e para isso é preciso preparar um ambiente pedagógico que seja propício para que isto aconteça. Sua orientação pedagógica a partir do estudo experimental da natureza da criança ficou conhecida como o “método Montessori”.

Ainda no prosseguimento desse século, há um destaque para as ideias de Ovide Decroly (1871-1932), que baseando-se na concepção de Froebel, passa a defender o ensino a partir de centros de interesses, que reuniam as áreas de estudo mais relevantes no ensino, na necessidade de conhecer a criança e sua individualidade. O pesquisador realizou profundos estudos sobre a psique infantil, como também propôs orientações para o perfil ideal de ser professora da Educação Infantil. Ele esclarece que para exercê-la requeria-se uma atuação materna.

Portanto, é perceptível que neste desenvolvimento de estudos e ideias pedagógicas, os percussores da Educação Infantil já defendiam que o professor deveria ter um perfil pedagógico singular para poder atuar junto às crianças nessa fase educacional.

## 2.6 A infância no contexto histórico brasileiro

No Brasil, durante o período anterior a 1930, ocorreu a elaboração de alguns projetos para o cuidado com as crianças que não foram concluídos. Esses projetos foram elaborados por grupos particulares da sociedade daquela época, sendo a maioria deles formada por médicos. De acordo com Kramer (2006), nessa fase, destaca-se o surgimento em 1889 do instituto de proteção à assistência da infância no Brasil, coordenado por Arthur Moncorvo.

Logo após, em 1919, surge o departamento da criança no Brasil, pertencente ao setor privado. A atenção do setor público para o atendimento à educação pré-escolar inicia-se somente a partir de 1930. Neste momento, alguns órgãos da saúde, assistência social e educacional começam a desenvolver projetos para atendimento às crianças isoladamente, cada um com seu propósito, ocorrendo uma ausência da integração entre ambos.

Assim, diferentemente dos países da Europa, no Brasil surgem primeiro as instituições pré-escolares, para posteriormente serem criadas as instituições de atendimento às crianças de zero a três anos. Conforme Kuhlmann (1998, p.82), no Brasil “[...] a situação se inverte: em geral, as entidades fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância”.

Neste desenvolvimento temporal, a partir de vários estudos realizados, Kramer (2006) constata que o sentimento de infância no Brasil começa a se constituir no período colonial. Diante deste contexto, iniciam-se os primeiros cuidados com as crianças, os quais foram realizados por pessoas que trabalhavam com a higiene e vinham se preocupando com a alta taxa de mortalidade das crianças. É importante ressaltar, que mesmo com o encerramento da “casa de expostos” ainda tinha-se no Brasil uma taxa de abandono altíssima e devido a esse abandono criam-se instituições com o objetivo de atender a essas crianças.

Kramer (2006) relata que algumas instituições tiveram grande relevância para a Educação Infantil. Dentre elas, convém destacar o surgimento, em 1940, do Departamento Nacional da criança (DNCr), o qual estava vinculado ao Ministério da Educação e Saúde pública. Um ano após, é criado o Serviço de assistência a menores (SAM). Em 1946, surge a UNICEF, órgão pertencente à Organização das Nações Unidas (ONU), que influenciou na política educacional nos mais diversos países. A seguir, em 1948, é criada a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), instituindo-se no Brasil em 1953. Posteriormente, no ano de 1975, é criada a Coordenação de Educação pré-escolar (COEPRE).

Neste movimento histórico de transformações, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho a partir da revolução industrial, as mães necessitavam de um local para

deixarem seus filhos. As instituições que eram destinadas ao atendimento dessas crianças surgem inicialmente como perspectiva de assistencialismo. Assim, foram criados espaços para atender as crianças das mães trabalhadoras que começaram a entrar no mercado de trabalho. Portanto, com o desenvolvimento da sociedade, vários órgãos de assistência social foram criados, bem como instituições que eram destinadas ao atendimento dos filhos de operários.

Neste período, surgem as creches, cuja concepção inicial remete-se à função assistencialista com caráter compensatório, tendo a abordagem da privação cultural como fundamentação teórica. Partindo desta necessidade, inicia-se no país uma discussão sobre a importância da educação para o desenvolvimento social da criança, a qual começou a ser compreendida como um sujeito de necessidades e cuidados, para poder atender as expectativas dos adultos em relação ao seu desenvolvimento na sociedade (Oliveira, Z., 2010).

Ao mencionarmos a infância no seu processo de construção histórica, é preciso agir com cuidado quando explicitarmos sobre a necessidade da universalização da infância, para que, ao pesquisar sobre a criança em nossos estudos, não se proponha uma idealização de criança universal que possui as mesmas necessidades, e que se oportunizarmos os mesmos direitos, ela irá desenvolver-se plenamente e independente do seu contexto. Essa idealização de criança universal se faz objetivada na criança da classe burguesa.

Este olhar faz-se necessário para não padronizarmos a educação das crianças no contexto social e cultural. Assim, é preciso pensar a criança no contexto diverso de sua constituição. Como alerta Kramer (2006), não devemos relacionar a busca pela universalização da criança à sua padronização e homogeneização. Nesse viés, evidencia-se a necessidade da compreensão da criança a partir de sua história e dialeticidade na relação com o meio e com os outros, sejam crianças ou adultos.

Nesta relação, não podemos esquecer que as crianças “participam das relações sociais, e esse não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico” (KULHMANN, 1998, p.30). Dessa forma, ao vivenciar as relações, a criança interage com os espaços, objetos e sujeitos nas mais diversas ações, e cada uma, na atividade da qual participa coletivamente, constitui seu espaço interacional. Portanto, por meio da mediação do “outro” e de objetos físicos e simbólicos, a criança tem um papel ativo na relação da contradição de ser vulnerável e ao mesmo tempo ser capaz de desenvolver as capacidades humanas.

## 2.7 A infância no contexto legal das políticas públicas

Na conjuntura brasileira, a infância como particularidade de uma fase do desenvolvimento humano, que precisa de educação e cuidado, só passa a ser reconhecida como regulamentação institucional na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esta é referida em seu artigo nº 227. O presente artigo define que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esta regulamentação não era de caráter obrigatório de institucionalização e participação. No entanto, trouxe como ponto de grande relevância a inclusão da educação das crianças de zero a cinco anos na educação básica do país. A partir desta regulamentação, que resguarda o direito da criança, amplia-se com mais ênfase os debates sobre a infância, legislações, diretrizes e suas especificidades. Neste contexto, ampliam-se as concepções de infância e os estudos de suas bases teóricas e práticas pedagógicas.

Posteriormente, este direito também é ressaltado com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentado na Lei nº 8.609, de 13 de julho de 1990. Tal lei reforça este direito com mais ênfase no Art. 54, que estabelece como dever do estado, em seu inciso IV, a obrigatoriedade de assegurar o “atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a cinco anos de idade”. Esta conquista é resultante dos movimentos sociais que buscavam a democratização do ensino público.

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atenta para a necessidade da garantia educacional de crianças de zero a cinco anos e passa a exigir uma oferta de Educação Infantil qualificada no país. Consequentemente, requerendo a qualificação dos profissionais que desenvolvem esta atividade educacional. Com sua notável abrangência nas leis e diretrizes que regulamentam a educação nacional, a Educação Infantil passa a ser objeto de estudo em pesquisas realizadas por diversas áreas de conhecimento. No entanto, as mudanças até aqui ocorridas não garantiram a promulgação desta educação como obrigatoriedade de oferta deste nível de ensino para todas as crianças do país.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publica a Política Nacional de Educação Infantil. Este documento foi produzido durante a tramitação da LDB no congresso, com o

propósito de possibilitar uma maior oferta das vagas e realizar melhorias para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças. Dessa forma, nesse texto foram deliberados como principais objetivos: “o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.10).

Essas ações de políticas públicas, na forma de leis e documentos diversos, passam a transformar o olhar para a Educação Infantil, colocando-a com mais garantia e destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, que em seu art. 29 tem sua relevância ampliada e passa a constituir-se como primeira etapa da educação básica. Neste âmbito, a Educação Infantil passa a ter como desígnio, a partir da LDB, a preocupação com “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O referido artigo traz como principal destaque de orientação para a educação na infância, a definição da Educação Infantil e sua relevância como primeira etapa da educação básica e a exigência de uma formação prévia por parte dos professores atuantes nesse nível de ensino. (CAMPOS, 2006). Esta regulamentação requisitou a elaboração de políticas de formação para estes profissionais. A LDB 9.394/96 estabeleceu a creche como instituição de atendimentos às crianças de zero a três anos, e a pré-escola, até janeiro de 2006, para as crianças de quatro a seis anos.

Com a integração da Educação Infantil na LDB, intensifica-se a necessidade de promover orientações pedagógicas para os profissionais que exercem sua prática nessa etapa educacional. Como proposta para orientação, foi elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O presente documento visa atender as determinações requeridas pela LDB/1996 no que se refere à educação das crianças pequenas de zero a seis anos. Assim, o documento busca contribuir com a qualidade na educação das crianças a partir dos conhecimentos culturais e sociais, respeitando sua diversidade contextual.

Em 1999, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), com bases na Resolução CEB/CNE nº 1/ 1999 e Parecer CNE/CEB nº22/98, promove princípios éticos, políticos e estéticos de orientação para a realização da atividade pedagógica na Educação Infantil e sua função política e social (BRASIL, 2006). É importante destacar, que também em 1999, como preposição para melhoria dessa educação

diante das discussões realizadas, o Ministério da Educação elabora e publica o documento: Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil.

Em 9 de janeiro de 2001, é aprovada a Lei nº 10.172, que define objetivos, diretrizes e metas para serem alcançadas durante uma década. Em decorrência da construção do Plano Nacional de Educação-PNE (2001), criam-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008), com a finalidade de auxiliar no cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos pelo PNE de 2001.

Em 25 de janeiro de 2006, foi aprovado no Senado o Projeto de Lei nº 144/2005, que estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, e passa a exigir a matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade. A referida lei estabelece que até 2010, os Municípios, Estados e Distrito Federal atenderão esta modificação que institui a idade de seis anos para a efetivação da matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a etapa determinada para a alfabetização das crianças na Educação Infantil passa a fazer parte do Ensino Fundamental. Esta alteração estabelece o atendimento da Educação Infantil às crianças de zero a cinco anos de idade. Assim, permanece a idade de zero a três anos para o atendimento das crianças na creche e reduz o atendimento na pré-escola, que passa de quatro a seis anos para a idade de quatro a cinco anos. Junto a essa mudança de redução do tempo na pré-escola, em 2005, soma-se a questão da obrigatoriedade da matrícula da criança de quatro anos de idade nessa etapa da Educação Infantil, a partir de 2016. Essa obrigatoriedade foi instituída pela lei 12.796/2013, que altera a LDB n. 9394/96 no que diz respeito à Educação Infantil e sua integração a educação básica.

No ano de 2007, O Ministério da Educação institui o Programa Nacional de Reestruturação de equipamentos para a Rede Escola Pública de Educação Infantil – Proinfância, que determina ações que possibilitem a garantia do acesso das crianças a creches e escolas da Educação Infantil.

Em 2009, com o objetivo de promover uma avaliação da qualidade das instituições responsáveis pela Educação Infantil, através de indicadores que foram construídos a partir dos critérios mais relevantes para as instituições infantis, o Ministério da Educação (MEC) publica os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). O presente documento tem como propósito contribuir com o estudo sobre as necessidades que essa etapa enfrenta e contribui com a busca de melhorias nas ações propostas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem na mediação do desenvolvimento integral das crianças.

Neste mesmo ano, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o MEC estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil através da reedição das diretrizes de 1999. Esta reedição é publicada, em 2010, para conhecimento público através do caderno de orientações. No mesmo ano de 2009, é decretada a Emenda constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a matrícula obrigatória na educação a partir de quatro anos de idade. A partir deste momento, a família deixa de ter a inclusão de suas crianças nesta faixa etária como opção e passa a ser obrigada a matricular seus filhos na Educação Infantil.

Atualmente, vivenciamos a implementação do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), aprovado com base na lei nº 13.005/2014, que define objetivos, diretrizes e 2013 para todas as etapas da educação do país, por um período de dez anos. A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação, é referenciada primeiramente e tem como meta “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.9).

Diante das transformações no contexto educacional da Educação Infantil, podemos afirmar que na sociedade contemporânea, intensifica-se a busca pela qualidade dessa etapa educacional, com o objetivo de continuar a desenvolver políticas e práticas que ampliem as potencialidades dos alunos na sua constituição integral de desenvolvimento na infância. Para compreendermos a importância desta integralização, iremos versar sobre as concepções de cuidar e educar, e a necessidade de sua articulação e integração na Educação Infantil.

## **2.8 Educação Infantil: o cuidar e educar de crianças de 0-5 anos de idade**

No início do atendimento institucional da infância, a relação cuidar e educar era compreendida de maneira isolada. Historicamente, o cuidar era proporcionado para aquelas crianças que eram filhos de pais desfavorecidos socialmente, enquanto o educar era promovido para as crianças das classes dominantes. As transformações ocorridas ao longo do tempo passam a requerer a mudança de uma prática assistencialista para uma prática educacional. Essa integração ao sistema educacional brasileiro aconteceu através das lutas sociais que tinha como principal motivo a busca por qualidade e expansão na oferta da educação para as crianças. Um dos pontos principais para o alcance dessa qualidade é a oferta

de uma educação que considere a faixa etária das crianças e suas especificidades na relação com o social e seus demais sujeitos.

Na relação entre crianças e adultos, a criança vai significando a cultura historicamente acumulada e através do processo de mediação ela vai se apropriando e a transformando. No processo de apropriação da cultura, “A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança se abre para ela (LEONTIEV, 1998, p.59)”. Portanto, as atividades do cuidar e educar são de grande significação para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, corporal e físico das crianças.

Nesta interação, o cuidado é uma parte integrante no atendimento educacional das crianças. Para tanto, deve-se assumir o cuidado como um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a mesma rigorosidade do educar. Nessa perspectiva, o RCNEI afirma que o cuidar:

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

Essa atenção é a base para o desenvolvimento das crianças. Para Almeida (2007, p. 43), “as ações de cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio de desenvolvimento do aluno”. Com base nesta afirmação, compreendemos que a Educação Infantil é a etapa escolar que requer, com intensidade, as ações de cuidar na prática pedagógica do professor, principalmente, na mediação do conhecimento de si e do mundo para a criança. Essa premência assegurada na proposta do RCNEI compreende que:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Entretanto, para que esse cuidado seja praticado é preciso que o professor conheça o seu campo de atuação, possua um conhecimento da formação da criança, para poder participar de forma ativa nas dimensões humanas que o cuidado deve acontecer. Deste modo, é

necessário saber em que momento deve-se desenvolver atividades pedagógicas que possibilitem o cuidar de maneira efetiva e indispensável ao desenvolvimento das crianças enquanto ser histórico-social.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p.24).

Para tanto, é de suma importância a presença da prática do cuidar na relação dos professores com as crianças no seu espaço/ambiente de aprendizagem exercida como uma prática pedagógica, e não de compensação. Bem como na promoção de um ambiente enriquecedor no que diz respeito a sua formação integral no desenvolvimento humano.

O educar não é apenas transmitir conhecimentos, é também compreender a dialética geral da infância e suas relações mediadas pela subjetividade, a qual se constitui pela historicidade e interações sociais vivenciadas no ambiente educativo. No que se refere à compreensão de educar para infância, o RCNEI afirma que:

Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Consequentemente, possibilitar situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade, criatividade, o conhecimento e desenvolvimento de potencialidades, através do lúdico, das brincadeiras e práticas de educação e cuidado. É preciso que essa atividade seja efetivamente realizada na prática pedagógica dos professores da infância.

Atualmente, o cuidar e educar são as atividades principais exercidas pelo profissional da Educação Infantil e devem ser compreendidas e exercidas de forma integrada. Isto, para que possamos perceber a creche e a pré-escola como uma ação pedagógica em todos os aspectos de formação da criança no cuidar e educar, visto que, “a escola é uma oficina de convivência, e seus profissionais devem cuidar para que a convivência seja saudável e provocadora de desenvolvimento” (ALMEIDA, 2007, p 58).

Contudo, para que ocorra esta ação integrada, o professor deve buscar conhecer as dificuldades, necessidades e potencialidades das crianças para que sejam estimuladas o

desenvolvimento de suas habilidades no processo educativo na infância. Para isso, a formação dos professores deve possibilitar o conhecimento do universo tanto cognitivo quanto social da criança.

Nesta relação, o professor assume um papel de suma importância nas atividades a serem desenvolvidas. “Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos da criança” (LEONTIEV, 1998, p.60). Conclui-se, portanto, que Educação Infantil não é um campo neutro de significações. Trata-se de um complexo e desafiador processo da atividade do cuidar e educar, no qual professores e crianças se constituem dialeticamente nas atividades humanas e suas transformações histórico-sociais.

### **3 TEORIA E MÉTODO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

No presente capítulo, abordaremos o referencial teórico-metodológico que norteia a nossa pesquisa, isto é, o referencial da Psicologia Sócio-Histórica. Nessa perspectiva, durante o desenvolvimento da produção escrita, apresentaremos categorias basilares da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentais à elaboração deste trabalho.

A teoria tem como principal referencial Lev Semenovitch Vigotski (2007) e seus colaboradores, tais como Luria (1979) e Leontiev (1978) que pesquisaram e desenvolveram estudos com o objetivo de explicar a constituição do humano. Para tanto, os referidos intelectuais fundamentam-se, entre outras vertentes, no materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx e Friedrich Engels (1999) assumindo-o como uma das bases do desenvolvimento de seus estudos sobre o intelecto humano.

Referenciamos-nos também nos autores contemporâneos e estudiosos como Bock (1999), Aguiar (2001), Soares (2006), Sirgado (2000), González Rey (2003), dentre outros que vêm desenvolvendo estudos atuais sobre a teoria da constituição do psiquismo humano, na sua relação social e no seu movimento dialético de transformação.

Vigotski (2008) desenvolve sua teoria tendo como finalidade o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com isso, busca superar a limitação das escolas de psicologia de seu tempo. Para o autor, a essência do homem está na atividade da qual participa e se desenvolve como sujeito histórico. No caso da infância, por exemplo, a sua essência está na atividade do brincar.

Deste modo, durante suas produções, Vigotski (2008) tinha como maior preocupação pesquisar a constituição do sujeito a partir do desenvolvimento do psiquismo humano, na busca de compreendê-lo em sua totalidade histórica e social. Durante o desenvolvimento do capítulo, nas subseções, iremos abordar categorias que são fundamentais para o estudo e realização da nossa pesquisa, e que ainda não foram abordadas até o momento: historicidade; mediação; pensamento e linguagem; sentidos e significados.

É importante destacar que a categoria atividade é fundamental no desenvolvimento do nosso trabalho, mas não será abordada nesse momento, tendo em vista que já foi discutida no capítulo anterior. A compreensão das categorias irá nos fundamentar e orientar no processo da análise e interpretação dos dados produzidos, isto é, criar possibilidades teórico-metodológicas que ajudem a desvelar o fenômeno investigado a partir das significações dos sujeitos pesquisados.

### 3.1 Historicidade

Segundo Vigotski (2008), “O desenvolvimento do homem é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido”. Partindo da explanação de Vigotski, compreende-se que a história é criada pelo homem desde a sua gênese até os dias atuais. Sua constituição possibilita o conhecimento de suas inovações e transformações. Desse modo, a historicidade é uma categoria fundamental da Psicologia Sócio-Histórica, pois é a partir dela que podemos compreender o movimento dialético dos fenômenos que serão investigados.

Nessa perspectiva, a constituição histórica do homem é impulsionada pelas necessidades que vão sendo construídas no seu desenvolvimento. Segundo Marx e Engels (1988, p. XXV), “a satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação das necessidades novas constitui o primeiro ato da história”. A partir desse momento, iniciam-se as diversas formas de produções históricas, que se realizaram e continuam ocorrendo na perspectiva de um movimento dialético e contraditório da sociedade no seu processo histórico de desenvolvimento.

Portanto, nesse movimento de transformação, o homem começa a superar as limitações biológicas e passa a constituir-se como indivíduo numa relação dialética com o social. Nesse contexto, o homem começa a universalizar-se histórica e socialmente (OLIVEIRA, B., 2002).

Assim, compreende-se que as especificidades humanas “[...] não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no percurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 285). É fundamental destacarmos que nessa ação, o social e o biológico não estão desvinculados e passam pelo processo de objetivação e apropriação na realização da atividade.

Para a Psicologia Sócio-Histórica a atividade é um processo vital compreendida em dois contextos: atividade vital dos animais e atividade vital humana. Sobre esse processo, Duarte (1993, p 28) explana que “a atividade vital é aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal e também o gênero humano precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie”.

Deste modo, a atividade vital dos animais, a partir de sua reprodução biológica, busca assegurar apenas a existência física, através da satisfação de necessidades elementares à sua sobrevivência e de sua espécie. Partindo dessa compreensão, a atividade vital vai ser a base de

constituição biológica do humano, fato esse que garante o processo de reprodução e continuidade da espécie.

Diferentemente da atividade vital dos animais, a atividade vital humana, além de possibilitar a satisfação das necessidades básicas, também possibilita ao homem os meios de produção para a criação de uma “realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, [o homem] objetiva-se nessa transformação” (DUARTE, 1993, p.31). Por conseguinte, é a atividade vital humana que garante a reprodução histórica da sociedade.

Logo, a diferença entre atividade vital dos animais e atividade vital humana passa pelo fato da última ser mediada pelo processo de objetivação e apropriação da cultura. Na atividade vital humana, o ser humano cria uma nova função para o objeto e o transforma em instrumento. Com isso, a sua humanização acontece no acúmulo do processo de produção e reprodução da cultura, fenômeno esse que é constitutivo não da espécie, mas do gênero humano.

Sobre o processo de objetivação e apropriação, Duarte (2013, p.65-66) esclarece que “a objetivação do ser humano é um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social, é condensação da experiência humana”. E que o processo de apropriação ocorre de maneira inversa ao de objetivação. Nele, “a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transformam-se em atividade do sujeito” (Ibid., p.66). Um exemplo dessa relação é o processo educacional, tendo em vista que ele não acontece por naturalização e sim pela apropriação e objetivação do conhecimento cultural e social acumulado, pertencente ao gênero humano.

De acordo com Sirgado (2005, p. 47), “a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano”. Este processo se realiza, pelo homem, através da apropriação dos instrumentos criados por ele. É válido ressaltar que é a partir do surgimento do trabalho que o homem passa a transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades, e torna-se qualitativamente diferente dos outros animais. Nessa relação de constituição histórica, “o homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e ideias” (GONÇALVES, 2015, p. 49).

Citamos, como exemplo, a utilização de uma caixa pela criança: ao ganhar um presente de sua tia, a criança pode, eventualmente, demonstrar interesse não propriamente pelo brinquedo, mas pela caixa que o embala. Essa ação, mesmo demonstrando que a criança ainda não tem consciência que a permite diferenciar embalagem e brinquedo, não deve ser

interpretada como um fenômeno natural, mas como um processo de objetivação e apropriação histórico e cultural.

Pois, aos poucos, isto é, ao interagir com os pais, ou outras crianças, e agindo sobre o objeto, ela passa a se apropriar da função cultural do brinquedo, do seu significado, que se converte em função psicológica, ao mesmo tempo em que pode ir se distanciando cada vez mais da caixa, cujo significado vai deixando, processualmente para a criança, de ser um brinquedo. Deste modo, trata-se de um processo de objetivação porque é apenas por meio da relação com o fenômeno (no caso a caixa e posteriormente o brinquedo), que a criança passa a demonstrar interesse e se objetiva neles, tornando-se assim sujeito cultural, isto é, constituído nos objetos da cultura.

Ressaltamos que o interesse da criança em querer brincar com a caixa do brinquedo é também um processo de apropriação do objeto. Esse processo pode ocorrer tanto verbalmente, no caso das crianças mais velhas, que já se comunicam com os adultos e outras crianças, quanto por meio apenas da manipulação de objeto, no caso de crianças mais novas, que ainda vão se apropriar dos conceitos transmitidos pelo “outro”, mas age sobre o objeto mordendo-o, chutando-o, agarrando-o, e assim vai se apropriando e se objetivando nas características dos objetos.

É importante destacar que ao adentrar na fase pré-escolar o objeto vai deixando de predominar sobre a condução da relação com a criança, passando a ser conduzido pela criança através da apropriação da linguagem. Pela explicitação apresentada, podemos constatar que quando o homem age sobre a realidade, ele transforma o meio e a si mesmo, e para objetivar-se é preciso que ele se aproprie do objeto, que pode ser material ou simbólico.

Portanto, o ser humano em sua fase inicial da vida, na infância, através da mediação<sup>8</sup> de vários elementos sociais, como a família e todo o conjunto da realidade que o afeta, passa a se apropriar da cultura social. Esta cultura está materializada nos objetos e fenômenos criados, reproduzindo-se através das atividades que são incorporadas e acumuladas nos objetos.

Para Vigotski, “a história é produto da atividade humana” (SIRGADO, 2005, p. 49). Neste sentido, a apropriação do cultural e social pelos sujeitos em suas singularidades, através do plano ontogenético, gera a historicidade da espécie humana, que está sempre em movimento. Faz-se necessário destacar que, para Vigotski (2008), quando a criança nasce ao realizar ações no seu primeiro momento de vida, ela utiliza-se de reflexos que são naturais de seu comportamento biológico, os quais Vigotski designa de funções elementares.

---

<sup>8</sup> A mediação é uma categoria de nossa fundamentação que será discutida no próximo subtópico.

Desta forma, ao longo do seu desenvolvimento a criança passa a constituir-se nas relações sociais de seu ambiente histórico e cultural. Isto, porque “desde os primeiros dias de sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação o que conferem ao bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo” (SIRGADO, 2005, p. 45).

Neste contexto de desenvolvimento do ser humano, é preciso enfatizar que “as modificações biológicas não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 282). Deste modo, é na atividade social que o homem pode criar e transformar determinadas práticas sociais e materiais que passam a constituir a sua historicidade. Nesse movimento, a educação torna-se um meio fundamental para a objetivação e apropriação das práticas sociais e culturais transmitidas historicamente pelas gerações anteriores. Processo esse que deve ser realizado desde a infância.

Portanto, é por meio da apropriação das práticas sociais e culturais, aqui definidas como mediações históricas, que o ser humano se objetiva como sujeito que age sobre o mundo e o transforma no intuito de satisfazer as suas necessidades. É nesse processo de relações com o mundo que o homem também se transforma. Para melhor entender essa questão, faz-se necessário trazer a categoria mediação para explicar a dimensão dialética que a constitui.

### **3.2 Mediação**

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a mediação é o processo através do qual se organiza a relação homem e mundo que constitui o humano. Trata-se de relações que são, ao mesmo tempo, complexas e dialéticas. Deste modo, a mediação é a base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Para Vigotski (2007), a atividade mediadora irá ocorrer através dos instrumentos e signos. Na sua explanação teórica, sua concepção sobre a atividade mediadora do comportamento humano é representada através de uma figura a qual possibilita a visualização dessa relação. Com base na figura representada na obra de Vigotski, criamos a figura 2, acrescentando a relação entre atividade interna e atividade externa.

Figura 2 - A atividade mediada por signo e instrumento.



Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo Vigotski (2007, p.55), “A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da emergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano”. Nessa relação, o instrumento faz parte da atividade externa e o signo da atividade interna.

Na relação da atividade mediada, o instrumento tem como função “servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (VIGOTSKI, 2007, p.55). Entretanto, ele não altera as funções psicológicas superiores. Demonstramos essa ação através do seguinte exemplo, a atividade de escrita de um texto: se o escrevemos a mão, o lápis é o instrumento mediador que liga o estudante à escrita, e nesse processo a escrita é o objeto da atividade. Portanto, a função do instrumento é ligar o homem ao objeto da atividade, possibilitando a ampliação do seu poder de agir sobre a realidade.

Diferentemente do instrumento, o signo é constituído como “um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (Ibid., p.55). O signo não modifica os objetos, ele vai atuar nas transformações das atividades psicológicas. Diante disso, o signo gera uma transformação interna e o instrumento uma transformação externa.

É importante ressaltar que antes de desenvolver a atividade, o indivíduo passa a definir um propósito para aquilo que pretende fazer. Ao agir assim, sua ação é determinada pela consciência. Logo, se sua ação é consciente, entende-se que ela é regida pelas leis sócio-históricas. Deste modo, podemos dizer que o indivíduo a realiza com consciência (OLIVEIRA, B., 2002).

Para melhor compreensão sobre a consciência, nos reportamos a Oliveira, B., (2002), que esclarece que a consciência pode ser classificada em dois tipos: A “consciência para si” e a “consciência em si”. Na consciência para si “a consciência tem consciência dessa

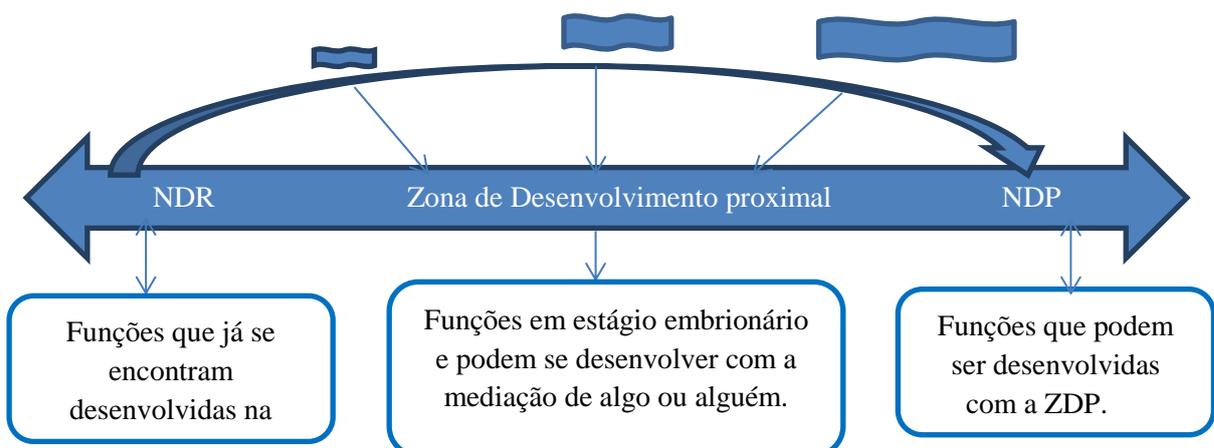
consciência” (OLIVEIRA, B., 2002, p.14). Como exemplo, podemos destacar o desenvolvimento da presente pesquisa, a qual está sendo desenvolvida no campo das atividades científicas. Sendo esta pesquisa uma atividade não cotidiana, ela deve ter como base a consciência para si, no intuito de alcançar o seu objetivo.

O segundo tipo de consciência realiza-se através da “consciência em si, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência” (Ibid., p.14). Como exemplo desse tipo de consciência, destacam-se as atividades que realizamos durante o nosso cotidiano, como a ação de levar o filho para a escola.

Vigotski (2007) ainda ressalta outro tipo de mediação, no que se refere à relação entre sujeitos, isto é, a participação do “outro” na constituição do sujeito, especialmente de alguém intelectualmente mais desenvolvido. Vigotski (2007) elucida essa relação através da Zona de Desenvolvimento proximal.

Segundo Vigotski (2007), a Zona Desenvolvimento Proximal<sup>9</sup> é composta por dois níveis de desenvolvimento: o “Nível de Desenvolvimento Real” e o “Nível de Desenvolvimento Potencial”. O primeiro nível é a base de desenvolvimento já alcançado pela criança. O segundo nível refere-se ao desenvolvimento que pode ser alcançado com a colaboração de algo ou alguém. Nesse processo, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, ou seja, é o caminho necessário a afetação da aprendizagem na criança, o qual requer a ajuda de outras pessoas mais desenvolvidas. Para uma melhor compreensão da ZDP, desenvolvemos a seguinte figura abaixo.

Figura 3: Processo da Zona de Desenvolvimento Proximal.



Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>9</sup>Vigotski, no livro *A formação social da mente* (2007) o qual nos referenciamos para discutir sobre esse assunto, utiliza o termo zona de desenvolvimento proximal. Como também utiliza o termo zona de desenvolvimento iminente, no livro *Pensamento e linguagem* (2008). Ambos se referem ao mesmo processo.

De acordo com a figura 3, pode-se compreender que enquanto a ZDR define funções que já amadureceram, ou seja, são atividades que a criança já consegue fazer sozinha, a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Essa relação de mediação com ajuda do “outro” acontecerá com bastante ênfase no processo educacional das crianças, na qual elas irão vivenciar aprender constantemente com a colaboração do outro, sejam eles professores, crianças, ou quaisquer pessoas que sejam mais desenvolvidas no campo do conhecimento a qual ela necessita apropriar-se.

Dessa forma, a ZDP “[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007, p.98). Portanto, a ZDP é o outro que constitui a criança e que lhe possibilita avançar nas funções psicológicas superiores.

Para entendimento sobre mediação no processo educativo, nos remetemos a Severino (2005), que possibilita uma fundamentação da mediação que acontece no contexto do ambiente escolar. Para o autor, educação passa a exercer uma atividade mediadora e “o conhecimento é intrinsecamente uma prática simbólica, pois a existência só se efetiva pela mediação do agir histórico-social dos homens” (SEVERINO, 2005, p. 43).

Na infância, é através da mediação do brincar e da convivência com outras pessoas, que a criança passa a se apropriar das práticas sociais, que são condições fundamentais da existência humana. Como afirma Soares, "Trata-se de um processo mediado por múltiplas relações estabelecidas pelo sujeito nos espaços sociais onde atua, transformando a realidade e sendo por ela transformado" (SOARES, 2006, p. 38). Dessa forma, é a partir da mediação desse conhecimento que pode-se apreender a realidade e suas significações sociais. Esta categoria é essencial em todo o processo das relações do desenvolvimento das funções superiores e na compreensão da constituição do homem.

Para Vigotski (2008), as funções psicológicas superiores originam-se das relações sociais e sua internalização acontece na transformação de um processo interpessoal em intrapessoal. Na transformação do social em individual através da mediação. É importante ressaltar que o homem não é um mero reflexo do social, ele é constituído pelas mediações do contexto histórico e social.

Portanto, compreende-se que “o desenvolvimento psíquico do homem é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social” (SIRGADO, 2000, p.41). No movimento dessas relações históricas e sociais da humanidade, surge a necessidade da linguagem, fenômeno que possibilita a comunicação entre os homens, a generalização do pensamento e suas significações.

### **3.3 Pensamento e Linguagem**

Com o desenvolvimento histórico do homem a partir da atividade, suas invenções e transformações criadas gestam diversas necessidades de realização, sendo uma delas a comunicação, cuja função consiste na interação entre as pessoas. Para Vigotski (2008), é a partir dessa necessidade que a linguagem é produzida como elemento constitutivo do pensamento na relação entre os homens. Nesse momento, faz-se necessário ressaltar, que além da comunicação, a linguagem possibilita a formação de conceitos e a realização da generalização do significado das palavras.

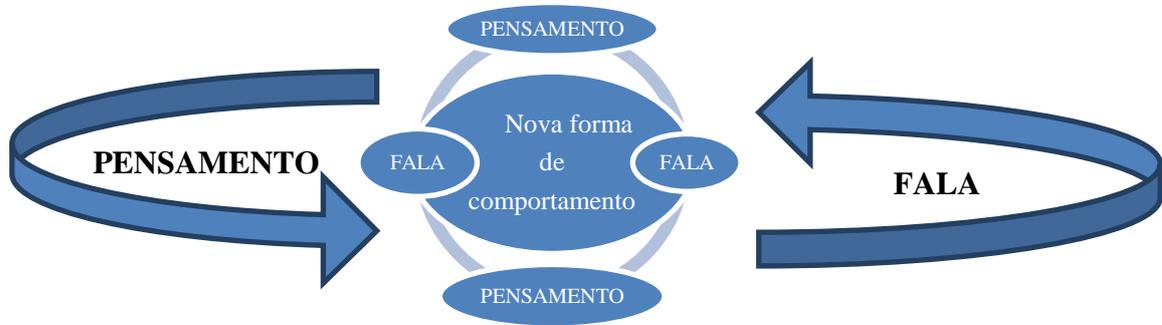
Nesse contexto, Vigotski (2008) realiza uma análise genética do pensamento e da linguagem de maneira sistematizada e inter-relacionada, iniciando um estudo que ainda não tinha sido realizado pelas psicologias anteriores. No desenvolvimento de seus estudos, o autor adota como base as experiências de Köhler com os macacos antropóides, e esclarece que esses animais “pertencem a uma fase pré-linguística da evolução do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p.41). Pois, suas ações não são dependentes de sua fala, o que demonstra uma separação da realização de suas atividades e seu intelecto. Essa posição evidencia a ausência da objetividade, aspecto importante na evolução do pensamento humano.

Nos humanos, essa fase pré-linguística acontece com as crianças nos seus primeiros meses de vida, quando os seus balbucios e choro podem não significar uma ação do seu pensamento. No entanto, a capacidade de desenvolvimento do intelecto do homem passa a distinguir a sua evolução perante os animais. Ou seja, um processo que é ontogenético e ao mesmo tempo filogenético.

Segundo Vigotski (2008), no desenvolvimento ontogenético do humano, o pensamento e fala possuem raízes diferentes. O início de sua inter-relação irá acontecer por volta dos dois anos de idade. Nesse momento, a partir do relato de Stern, Vigotski (2008, p.53) afirma que “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas,

encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento”. Representamos esse processo explicado por Vigotski (2008) na figura 4.

Figura 4 - Desenvolvimento do pensamento e da fala.



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, no desenvolvimento da psique infantil “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VIGOTSKI, 2007, p.18). Nessa fase, a criança sente a necessidade de utilizar-se das palavras para expor seu pensamento e, “ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p.53-54). Esse é o momento em que o pensamento e a fala se encontram, isto é, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. Tal processo, que será representado na figura 5, possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento intelectual da criança.

Figura 5 – Formação genética e evolução do pensamento e da fala.



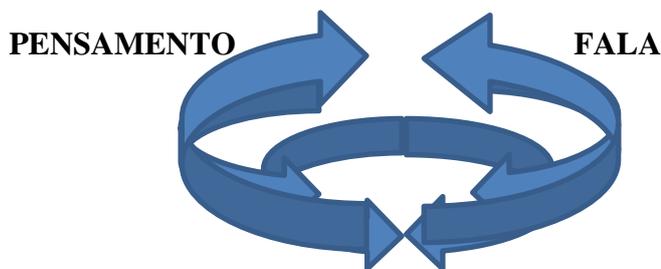
Fonte: Elaborada pela autora.

Para Vigotski (2008), no desenvolvimento do pensamento e da palavra não há uma ligação entre ambos na sua formação genética pré-estabelecida, conforme podemos verificar na figura 3. No entanto, isso não significa que eles sejam independentes e desenvolvem-se

isoladamente. Eles inter-relacionam-se “ao longo da evolução do pensamento e da fala” (VIGOTSKI, 2008, p.149). Esta evolução possibilita uma relação entre os dois processos funcionais que ocorrem a partir de mudanças no seu desenvolvimento sócio-histórico, num movimento que é sempre contínuo.

Essa inter-relação, que será apresentada no gráfico 4, é apontada por Vigotski (2008) como um dos problemas mais complexos enfrentados pelas psicologias anteriores ao seu estudo. Para Vigotski (Ibid., p.156) “a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, vice-versa”.

Figura 6 – Movimento do pensamento e da fala.



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, pode-se compreender que esse processo não possui necessariamente todos os fatores igualmente determinados para a sua realização nos sujeitos. Esses fatores podem constituir-se no movimento do pensamento e da fala de formas diversas, constituindo a singularidade subjetiva de cada humano.

É importante frisar, que no desenvolvimento da psique infantil, as funções pensamento e linguagem são utilizadas pela criança sem que ela tenha consciência do papel que ambas as funções mentais exercem sobre o seu processo de desenvolvimento. Como exemplo desse processo, Vigotski (2008) retrata em sua análise o movimento de apontar realizado por uma criança.

Com base nesse contexto de análise do movimento de apontar, pensamos o seguinte exemplo: o apontar de uma criança para sua estante de brinquedos. Ela aponta para a boneca e ao mesmo tempo ela pronuncia apenas a palavra “boneca”. Percebe-se que a criança está na fase inicial da dominação da fala exterior, portanto pronuncia apenas palavras referentes ao que deseja.

No entanto, o seu pensamento não se restringe somente a percepção do brinquedo “boneca”, vai além, e pode expressar uma diversidade de pensamentos como, por exemplo: “Eu quero essa boneca para jogar ela”, um pensamento que devido à fase que se encontra, é expressa em apenas uma palavra, palavra esta que no pensamento da criança pode-se constituir uma frase.

Este processo exemplificado anteriormente demonstra que “a estrutura da fala não é apenas um mero reflexo do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p.158). Portanto, a criança no início de sua formação, encontra-se em mudanças estruturais e psicológicas centrais no desenvolvimento da linguagem, transformando-se qualitativamente.

De acordo com Vigotski (2008), na criança essa compreensão acontece de maneira gradual. Ela, no decorrer de seu desenvolvimento, sai do campo restritivo a fala objetiva e passa a significar a fala com independência do objeto referido. Portanto, a fala interior passa a exercer uma “[...] atividade intelectual e afetivo-volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavras”.

Segundo Vigotski (2008), o pensamento durante seu processo transforma-se, amadurece e desenvolve-se, e neste movimento histórico passa a relacionar diversas funções. Esta transformação está articulada a vida do sujeito, a atividade da qual ele participa. Assim, para compreender a relação complexa que acontece entre o pensamento e a palavra, faz-se necessário uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior. Nessa relação, fala interior e fala exterior se constituem dialeticamente, no entanto, cada um tem sua especificidade: “A fala interior é a fala para si mesmo; a fala exterior é para os outros” (VIGOTSKI, 2008, p. 164).

Portanto, na relação complexa entre pensamento e palavra, o significado da palavra vai ser a unidade que os relaciona e evoluirá no desenvolver do indivíduo. O seu início coincide com a fala egocêntrica na criança. “[...] a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada [...]” (VIGOTSKI, 2008 p.166).

Quando a criança ultrapassa os três anos de idade, seu pensamento egocêntrico diminui de maneira muito intensa até alcançar os sete anos. Todavia, ela não desaparece, sua função apresenta uma diminuição da vocalização no seu desenvolvimento psicológico. Nesse processo de constituição psíquica, “[...] a fala interior se origina da diferenciação entre a fala egocêntrica e fala social primária da criança” (VIGOTSKI, 2008 p.184).

Diferentemente da fala oral, a comunicação escrita tem sua base no significado formal da palavra. É um processo complexo que exige um esforço maior para o seu desenvolvimento.

Para tanto, requer do pensamento uma função generalizante que possibilita a comunicação de algo com alguém. É necessário enfatizar que o pensamento “é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 187). Isto é, pensamento e afeto se relacionam dialeticamente.

Essa relação de comunicação e interação entre pensamento e linguagem é mediada pelo processo de significação que é constituído pelas emoções. Quando falamos sobre significação estamos nos referindo aos sentidos e significados. Estas produções do sujeito requerem uma maior compreensão da sua constituição. Logo:

O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra (VIGOTSKI, 2001, p.408).

Segundo Vigotski (2008), o pensamento generalizante é a segunda função da linguagem. Essa função é possível devido a capacidade de apropriação dos significados sociais. Assim, a palavra é uma generalização que se expressa como ação verbal do pensamento. Deste modo, quando a criança passa a frequentar a escola, devido a intensidade de suas significações, as oportunidades de conhecimento se ampliam e possibilitam uma maior relação comunicacional do pensamento generalizante.

Em termo psicológico, o homem transforma o significado que a palavra carrega, e seu significado social não permanece estável, ele se transforma. A generalização no humano vai se realizar na articulação dos elementos da comunicação a partir do pensamento complexo (VIGOTSKI, 2008). Nesse processo, o homem converte os significados sociais em psicológicos. Na subseção a seguir iremos discutir sobre os significados e sentidos que constituem o pensamento humano.

### **3.4 Significado e Sentido**

Para a Psicologia Sócio-Histórica, significado e sentido são compreendidos como “momentos do processo de construção do real e do sujeito” (AGUIAR, 2009, p. 60). Ambos

são constituídos dialeticamente na afirmação e negação, ou seja, na contradição, desenvolvendo o processo de significação. Significados e sentidos não são apenas categorias de fundamentação, mas também objeto da nossa pesquisa no campo da subjetividade humana. É na apreensão das significações que o estudo requer um maior esforço para uma aproximação da subjetividade do fenômeno pesquisado nas suas relações sociais.

Para Vigotski, (2008) o significado vai representar uma das zonas de sentido, a zona mais constante e precisa. Partindo desse entendimento, o autor reafirma que, é o significado da palavra que irá realizar a mediação entre pensamento e linguagem. É válido destacar que a palavra é mutável e irá evoluir no desenvolvimento das funções superiores. Assim, o significado da palavra é inconstante e modifica-se no processo do desenvolvimento do sujeito. Modifica-se também sob os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Para Vigotski (Ibid., p.151):

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Portanto, o significado da palavra no campo psicológico é uma generalização do mundo físico, social e cultural. Já no campo semântico vai ser constituído através da representação das palavras. Percebemos que a criança começa a significar as coisas quando ela passa a expressar-se utilizando as palavras e compreendendo-as a partir de seus significados.

Dessa forma, o significado social não é apenas internalizado e sim convergido, ocorre uma conversão que constrói o sentido “num processo subjetivo, que contém – como elemento essencial – a realidade objetiva (AGUIAR, 2009, 63)”. Portanto, é através da fala interior que podemos investigar os sentidos e significados de determinado fenômeno. E, para isso, é fundamental:

O predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual (VIGOTSKI, 2008, p.181).

Nessa relação, o sentido é a singularidade da apropriação do significado no seu contexto histórico-social. É o discurso interior que está vinculado ao significado, podendo ser apreendido de formas diversas por cada sujeito. Assim, suas atividades poderão proporcionar ou não uma maior possibilidade de apropriação da significação social.

Com base no que fora exposto, o sentido é uma ação singular do significado social. “O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305). Portanto, é através dos momentos contraditórios vivenciados na realidade por cada sujeito, que se constitui a singularidade de cada ser humano.

As categorias sentidos e significados “[...] carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60). Estas se complementam e possibilitam a apreensão da subjetividade dos sujeitos investigados através das significações que estão em constante movimento no real da sua atividade.

Para avançar um pouco mais na compreensão dos processos de significação, especialmente no que diz respeito à constituição dos sentidos, é fundamental elucidar a função da dimensão afetiva nesse processo de significação.

Ao desenvolver a atividade de apreensão dos significados, devemos compreender que estes carregam conteúdos emocionais que constituem o sentido pessoal do sujeito. Lane (1995) ressalta que no sentido individual estão inclusas as experiências e vivências pessoais que medeiam a constituição do psiquismo humano.

Dessa forma, para a compreensão da constituição das significações do humano, Lane (1995) enfatiza a importância das emoções no desenvolvimento dos estudos sobre as significações humanas. Para ela, “Os sentimentos significam que uma pessoa está implicada com algo ou alguém e esse fato pode se constituir desde emoções simples até os sentimentos mais complexos que caracterizam a própria personalidade do indivíduo” (Ibid., p.58). Para tanto, emoção, linguagem e pensamento estão intimamente relacionados e não há como desenvolver estudos isolando-os.

Nessa perspectiva, no processo de desenvolvimento das zonas de sentido do sujeito, as emoções “estão presentes nas ações da consciência e na identidade (personalidade) do indivíduo, diferenciando-a social e historicamente por meio da linguagem” (LANE, 1995, p. 59, grifos da autora). No que se referem aos sentimentos mais complexos e duradouros, a autora afirma que eles constituem a categoria afetividade.

Sobre a afetividade, Lane (1995, p. 58) busca exemplificar sua compressão através da tristeza e propõe o seguinte exemplo: “a tristeza como emoção, eu constato na expressão facial, pelas lágrimas. A tristeza como sentimento, ela se oculta no “fundo”, enquanto a pessoa desempenha suas atividades cotidianas e é levada a se preocupar com outros detalhes de sua vida”. A partir dessa compreensão, a autora ressalta que se perguntar a essa pessoa como ela está, “a tristeza se tornará ‘figura’ e ela me responderá que está triste” (Ibid., p. 58). Essa compreensão reafirma a necessidade de se investigar a subjetividade que está presente na aparência “figura”, e buscar compreender não somente a figura, mas o “fundo” da realidade investigada.

Para tanto, é necessário compreender que “as emoções são sempre ‘figuras’, enquanto os sentimentos mais duradouros seriam ora ‘figura’, ora ‘fundo’”. Nessa relação, a subjetividade irá se constituir na intensidade de seus sentimentos. Assim,

O importante é compreender que a vida afetiva — emoções e sentimentos — compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos de nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões. Enfim, são elementos importantes para nós, que não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p.259).

Desta forma, a afetividade vai se realizar através das vivências do indivíduo, nas interações sociais. Na perspectiva sócio-histórica, “Vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 45). Assim, uma situação vivencial poderá promover afetações diversas, ou seja, cada sujeito, mesmo vivendo no mesmo meio social e cultural poderá ser afetado diferentemente.

Um exemplo disso é o desenvolvimento de crianças gêmeas. Mesmo vivendo no mesmo seio familiar, social e cultural, participando das mesmas atividades, elas não se desenvolvem subjetivamente iguais, as necessidades que se constituem socialmente não serão as mesmas. Pois sua subjetividade é constituída por sentidos que são singulares em cada sujeito.

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por traz do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode

dar a resposta do último porquê na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, p. 479-480).

Assim, compreende-se que por trás de todo pensamento há uma questão afetiva, isto é, o que é verbalizado pelo humano está sempre carregado de emoções. Logo abaixo, representamos essa articulação processual entre as necessidades, motivos, sentidos e subjetividade. É necessário enfatizar que esse processo é dialético e contraditório. Ou seja, do mesmo jeito que as necessidades movimentam-se gerando subjetividade, o contrário também acontece.

Figura 7: Movimento dialético entre as necessidades, motivos, sentidos e subjetividade do sujeito em atividade.



Fonte: Elaborada pela autora.

As necessidades são um campo fundamentalmente afetivo, elas estão situadas no nível das emoções. Para Gonzalez (2003, p. 246) “A necessidade é o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades [...]”. Ou seja, as necessidades são constituídas nas diversas práticas sociais que o sujeito participa.

Desta forma, as necessidades são geradas no campo das significações sociais, pois, são estas que irão configurar o campo das necessidades individuais. Desta forma, “o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal” (AGUIAR, 2001, p. 105).

Tendo a educação como um dos meios fundamentais que constitui e transforma o sujeito, compreende-se que para que a criança possa aprender determinado conteúdo, é

preciso que o professor crie situações que despertem a necessidade de aprendizagem na criança, mesmo que ela não tenha consciência desta.

Segundo Aguiar (2009, p.66), “Os motivos, ao mesmo tempo em que geram sentidos, os mantêm de forma camuflada, ou seja, não os revelam de forma clara”. Deste modo, para que se possa aprender as zonas de sentido dos professores investigados, é necessário um esforço analítico para apreendermos “a riqueza e a complexidade dos motivos direcionadores das ações” que constituem sua subjetividade.

Nesse sentido, a subjetividade é a organização psíquica do sujeito, é o seu modo de pensar, agir e sentir mediado pela objetividade. Através das significações que constitui a subjetividade, ou seja, na forma singular do indivíduo ver o mundo e exercer suas práticas sociais, é que buscaremos alcançar as zonas de sentido do professor a ser investigado.

#### 4 TRILHA METODOLÓGICA: A “LENTE” ESCOLHIDA

Tudo depende do tipo de lente que você utiliza para ver as coisas.

(GAARDER, 2012)

Assim como a lente é a base para a percepção de cada sujeito ao olhar determinada “coisa”. O método escolhido para desvelar o que se pretende conhecer é um elemento essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Essa analogia do método com a lente tem a intenção de ressaltar o imprescindível papel dos instrumentos e procedimentos metodológicos na realização da atividade de pesquisa, mas isso não significa uma dicotomia com o sujeito que realiza a pesquisa. Apesar da importância de todo recurso metodológico, é o pesquisador, mediado por um conjunto de conhecimentos, emoções e intencionalidades, quem coordena a pesquisa e faz, inclusive, a escolha do método, e não o contrário.

Assim sendo, o método na abordagem sócio-histórica é compreendido não apenas como função de instrumento, mas numa perspectiva dialética e histórica, “[...] como algo que permite entrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.301).

Para tanto, não basta apenas conhecer a abordagem sócio-histórica, é preciso apropriar-se de seus preceitos: teoria e método. Ou seja, essa apropriação é necessária para que a pesquisa possa objetivar-se na essência de sua fundamentação, para o desenvolvimento da metodologia, análise e interpretação da realidade pesquisada.

Nessa perspectiva, Aguiar, Machado e Soares (2015) ressaltam que a apropriação efetiva das significações do real investigado não está subordinada somente ao método escolhido. Nesse procedimento existe uma “autonomia relativa” do pesquisador que investiga uma determinada realidade.

Deste modo, no desenvolvimento desse processo, “as escolhas categoriais, as técnicas, histórica e socialmente constituídas, se particularizam, isto é, se diferenciam para o espírito crítico daquele que faz pesquisa” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p.59). Ou seja, além do método escolhido, devemos sempre considerar a singularidade de cada pesquisador e seu modo de pensar, sentir e fazer pesquisa, mesmo tendo como base o mesmo método. O

pesquisador não se dilui no método. Não é uma negação do método. Existe uma relação de unidade entre método e pesquisador.

Para atingir os objetivos propostos no presente trabalho, a metodologia pauta-se na pesquisa qualitativa, tendo como referencial teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica, que se fundamenta nos estudos de Lev Semionovich Vigotski (1988, 2000, 2001, 2007, 2008) dentre outros pesquisadores, com base epistemológica no materialismo histórico-dialético.

Deste modo, o presente capítulo irá apresentar o caminho escolhido para trilhar a investigação em busca da apreensão do objetivo pretendido neste trabalho: apreender os sentidos e os significados constituídos pelo professor da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola.

#### **4.1 O método na Psicologia Sócio-Histórica**

O objeto principal de estudo da Psicologia Sócio-Histórica se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do humano, discutidas nos capítulos anteriores do presente trabalho. Durante o desenvolvimento de seus estudos sobre os processos psicológicos superiores do humano, Vigotski (2007) percebe que a crise da psicologia está nos métodos de análise que foram seguidos pelos pesquisadores anteriores e contemporâneos a ele. A partir de sua compreensão analítica das psicologias estudadas, o autor inicia os estudos em busca de um novo método.

Logo, ao buscar investigar as funções psicológicas superiores, Vigotski desenvolve uma nova abordagem teórica e, conseqüentemente, cria um novo método de procedimento, para a orientação da análise e interpretação teórica do assunto. Para Vigotski (2007, p.XXV), “um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança”. Assim, deve-se buscar investigar a constituição do fenômeno desde a sua gênese, através de suas relações histórico-sociais.

É importante observarmos que Vigotski (2007) propõe, como principal destaque da sua teoria, a possibilidade de realização da análise nas mais diversas formas superiores de comportamento, com ênfase para sua relevância no estudo do psiquismo humano. Deste modo, o autor sugere, a partir de seu método, uma abordagem generalizada para os mais diversos fenômenos que se anseie investigar. Nesse contexto, segundo Soares (2006, p.84), Vigotski ao desenvolver seus estudos:

[...] Enfoca o método como um meio pelo qual se estuda não o sujeito em si, mas como ele se constitui sócio-historicamente. O seu método procura estudar um ser humano que, ao pensar, sentir e agir sobre a realidade, é por ela transformado sem por ela ser diluído. Trata-se, portanto, de um novo método de estudo em Psicologia, cujos princípios que o definem são, essencialmente, históricos, dialéticos e complexos.

Acerca desse enfoque, Vigotski (2007), ao apresentar seu método, propõe três princípios necessários à análise das funções psicológicas superiores. O primeiro é “analisar processos e não objetos”. O autor explica que, ao tentar compreender o psicológico humano, o pesquisador deve realizar uma análise de seu processo de constituição, e não apenas das suas características aparentes.

Deste modo, essa análise requer o movimento de retornar à sua historicidade para compreensão do início constitutivo do fenômeno a ser investigado. É importante ressaltar que os fenômenos psicológicos são mutáveis e necessitam ser investigados no processo de transformação, tomando como base uma análise dinâmica desde a sua gênese, numa perspectiva que considere tanto a sua dimensão objetiva quanto subjetiva.

O segundo princípio elucidado pelo autor é o da “explicação versus descrição”, que deve buscar revelar a gênese do processo para além da aparência, através da análise das relações dialéticas. Para Vigotski (2007), é essencial o estudo do problema a partir do seu desenvolvimento, pois, dois fenômenos podem ser idênticos fenotipicamente e serem constituídos de genotípicos diferentes. Como também pode acontecer o oposto: dois fenômenos serem fenotipicamente diferentes e possuírem similaridades genotípicas. Pois, “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” (VIGOTSKI, 2007, p 66). A ideia desse princípio remete a necessidade de se estudar a subjetividade não a partir de descrições, mas da análise de questões que possibilite explicar o seu processo de constituição.

O terceiro e último princípio explanado por Vigotski é o “problema do comportamento fossilizado”. O presente princípio busca compreender, através da história, o processo do desenvolvimento de determinadas formas superiores de comportamento que se tornaram fossilizados, isto é, que passam a ser realizados recorrentemente durante bastante tempo. Sobre esse princípio, Vigotski (2007) destaca a importância de investigar as ações que passam a ser reproduzidas mecanicamente como formas de comportamento humano. O estudo do

comportamento fossilizado contribui significativamente para o estudo mais aprofundado da constituição humana.

Portanto, apesar de o homem apresentar formas diversas de comportamento que vêm se perpetuando desde tempos remotos, isto é, constituindo os chamados comportamentos fossilizados, esse é um fenômeno histórico, ou seja, construído/transmitido/apropriado pelo homem, e não um fenômeno natural. Sendo, portanto, um fenômeno humano, ele também se transforma e deve ser estudado não como resultado, mas como processo, tal como define o primeiro princípio aqui enunciado.

Coerentes ao referencial teórico-metodológico que fundamenta a presente pesquisa, enfatizamos que a formação pedagógica inicial para a atividade do cuidar e educar será investigada na sua relação histórica e dialética com a realidade vivida pelo sujeito. Para isso, é fundamental compreender o movimento histórico de constituição do sujeito na atividade da qual participa produzindo a sua existência, isto é, o seu modo de pensar, sentir e agir.

Por conseguinte, nos próximos itens, abordaremos os procedimentos metodológicos que iremos seguir para o desenvolvimento da pesquisa, desde a produção das informações até a análise dos núcleos de significação.

## **4.2 Procedimentos metodológicos**

No presente tópico, apresentaremos os procedimentos metodológicos que realizamos para o desenvolvimento da presente pesquisa: a escolha dos sujeitos participantes e o espaço investigado; os instrumentos de pesquisa, e o procedimento de análise e síntese das informações produzidas para o alcance do objetivo da pesquisa.

### **4.2.1 O sujeito e o espaço investigado**

Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, “o sujeito é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui” (GONZALEZ REY, 2003, p.225). O processo de atividade do sujeito acontece na relação individual e social, constituindo-se, assim, pela mediação de subjetividades individuais e sociais que se relacionam mutuamente.

Diante disso, para escolha do sujeito de pesquisa adotamos os seguintes critérios: 1º) Ter no máximo três anos de experiência profissional no magistério na Educação Infantil; 2º)

Ser professor da rede pública de ensino do município de Mossoró; 3º) Estar atuando na pré-escola, ou seja, nos níveis I ou II da Educação Infantil.

Nesse entendimento, buscou-se compreender a dimensão subjetiva do professor da Educação Infantil no real de sua atividade como sujeito ativo no processo educacional. Para o desenvolvimento da pesquisa, investigamos uma professora<sup>10</sup> em início de carreira que exerce sua atividade em uma Unidade da Educação Infantil localizada no município de Mossoró.

#### 4.2.2 Instrumento de pesquisa: entrevista recorrente

Com o objetivo de apreender os sentidos e os significados constituídos pelo professor da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola utilizamos a entrevista como instrumento de pesquisa para o processo de produção de informações.

Na abordagem sócio-histórica, a entrevista é entendida como um “instrumento rico que permite o acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Por conseguinte, é a fala do sujeito investigado que nos possibilitará apreender o seu lado empírico, como os sons e significados, mas precisamos ir além, no intuito de alcançar a sua dimensão concreta, como os pensamentos e afetos que a constituem.

Diante dos mais diversos tipos de entrevista, para o desenvolvimento da presente pesquisa, optamos pelo procedimento da entrevista recorrente. Discutida pelos autores Leite e Colombo (2006), a entrevista recorrente apresenta a relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado como o principal elemento mediador de seu processo na produção de conhecimento.

Deste modo, no seu processo de desenvolvimento, a entrevista recorrente possibilita-nos, após a primeira leitura das informações produzidas, e sempre que for necessário, retornar ao pesquisado para esclarecer dúvidas e até realizar uma análise partilhada, onde o próprio sujeito pesquisado tem a possibilidade de analisar e modificar suas informações. Assim, o pesquisador e o sujeito:

[...] participam ativamente de um processo de construção de conhecimento sobre o objeto ou tema em questão, porém com olhares diferentes: o sujeito possui o conhecimento ao qual o pesquisador pretende ter acesso, mas é a relação dialógica/interativa/partilhada que possibilitará tal processo (LEITE; COLOMBO, 2006, p.133).

---

<sup>10</sup> Apresentamos a professora investigada no capítulo 5.

Nesse momento de interação, para apreender a fala interior do professor que será investigado, o pesquisador precisa ser “[...] perspicaz de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 64). Assim, ele deve estar atento para expressões verbais, suas emoções, gestos, para poder apreender as significações presentes na fala do sujeito no campo da dialeticidade, analisando-as na relação das significações.

#### **4.2.2.1 Entrevista recorrente: etapas de orientação**

No presente item, serão apresentadas as oito etapas que orientaram a realização da pesquisa recorrente. Cabe ressaltar, contudo, que para desenvolver a presente pesquisa, não seguimos, obrigatoriamente, todas as etapas previstas. Ou seja, fizemos alguns recortes, de modo que seu desenvolvimento aconteceu de acordo com as necessidades apresentadas pelo processo de realização da pesquisa. Logo abaixo, apresentamos as oito etapas apresentadas pelos autores Leite e Colombo (2006, p. 128-129).

- a) A partir de um determinado problema e de base teórica assumida, o pesquisador define claramente seus objetivos de pesquisa. Esse procedimento é indicado para questões que, geralmente, implicam o desvelamento de um conhecimento já apropriado por alguns sujeitos.
- b) A escolha dos sujeitos que serão entrevistados é intencional, devendo o pesquisador explicitar claramente os critérios que definem o perfil dos sujeitos, bem como os procedimentos para a escolha deles.
- c) Escolhidos e caracterizados os sujeitos, frequentemente em um número reduzido, inicia-se a primeira etapa do processo de coleta [produção] e análise dos dados [das informações], com a realização das entrevistas, geralmente com um sujeito por vez. Na primeira entrevista, após lembrar os objetivos da pesquisa, o pesquisador apresenta ao sujeito uma questão básica, que corresponde a uma síntese dos objetivos da pesquisa, [...]. Todos os relatos são gravados sendo que, nessa primeira entrevista, há pouca interferência do pesquisador.
- d) Na sequência temporal, a fita [gravação] da primeira entrevista é transcrita e o pesquisador inicia o que se considera como a primeira etapa do processo de análise dos dados: os relatos do sujeito são organizados em categorias ou classes de respostas.
- e) Na segunda entrevista, o pesquisador apresenta ao sujeito a matriz com o produto de sua análise inicial da entrevista anterior, e solicita-lhe que a complete/altere/proponha novas classes/corrija, além de apresentar as dúvidas para que o sujeito as esclareça.

f) Após a entrevista e respectiva transcrição, o pesquisador amplia a análise dos dados já iniciada, com a inclusão dos novos relatos e propostas do sujeito, o que deve implicar mudanças, alterações ou a criação de novas categorias ou classe de respostas na matriz inicial.

g) Outras entrevistas podem ser realizadas, seguindo o mesmo procedimento, o que deve gerar novos dados, com respectivas mudanças na matriz. A etapa de coleta e análise de dados com cada sujeito individual é encerrada quando o pesquisador e sujeito concordam que a questão foi esgotada, nada mais havendo para ser acrescentado.

h) Após a realização das entrevistas com todos os sujeitos individualmente, inicia-se a segunda etapa de análise dos dados, realizadas agora pelo pesquisador.

Diante das orientações explanadas, apresentaremos as etapas realizadas no desenvolvimento da entrevista recorrente para realização da pesquisa.

Como apresentado anteriormente, já definidos o objetivo de pesquisa, o sujeito e o espaço a ser investigado, em seguida apresentaremos as etapas das entrevistas realizadas para produção das informações. Inicialmente, realizou-se um contato inicial e presencial com uma professora que apresentava os critérios adotados para a escolha do sujeito de pesquisa. O contato inicial foi realizado no seu local de trabalho, uma Unidade de Educação Infantil do município de Mossoró.

Quadro 1- Contato inicial: convite à professora para ser colaboradora na produção da pesquisa

**Data:** 06 de 2016    **Horário:** Às 15h00min

**Local:** Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró.

**Pesquisadora:** Olá, professora! Boa tarde!

**Professora:** Oi! Boa tarde!

**Pesquisadora:** Meu nome é Luzimara, sou aluna do mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação-UERN. Sou orientanda do professor Júlio Ribeiro Soares. Estou aqui pessoalmente para lhe fazer o convite e saber se você tem interesse em participar da pesquisa que estamos realizando. Inicialmente irei apresentar a temática do projeto, o objetivo do nosso estudo, o perfil profissional que estamos buscando para colaborar com a nossa pesquisa. Pois, a participação do professor é de suma importância para o desenvolvimento do estudo proposto.

**Pesquisadora:** Apresentação da pesquisa.

**Professora:** Muito bom. Gosto muito da Educação Infantil. Tenho interesse sim em conhecer sua pesquisa.

**Pesquisadora:** Assim, após a apresentação da pesquisa, refaço o convite novamente. Gostaria de saber se você aceita participar

**Professora:** Sim! Quero sim participar da sua pesquisa. Fico muito feliz com o convite de ser entrevistada e poder ajudar. Obrigada!

**Pesquisadora:** Eu que agradeço a sua aceitação e motivação para realizá-la. Para você qual seria o melhor local para realizá-la? Na Universidade, na biblioteca central, na sua residência, ou outro local que você possa sugerir?

**Professora:** Seria ótimo na minha residência no horário da tarde. Minha casa é muito tranquila e silenciosa e estarei sozinha em casa.

**Pesquisadora:** ótimo! Então você me repassa a sua localização que combinaremos o dia e horário para a realização da entrevista. Qual o melhor dia e horário para você?

**Professora:** Na quarta-feira às 15h00min. Pode ser?

**Pesquisadora:** Pode sim. Ótimo! Então, combinado.

Após o contato inicial com a professora, no dia posterior realizamos a primeira entrevista recorrente. Nos quadros abaixo apresentaremos de maneira sucinta as etapas realizadas em cada entrevista.

#### Quadro 2- Informações da Primeira Entrevista Recorrente

**Data:** 08 de Novembro de 2016    **Horário:** Às 15h00min

**Local:** Residência da Professora pesquisada

**Pesquisadora:** Realização do esclarecimento do processo da entrevista, dos procedimentos éticos para a utilização das informações produzidas e a confirmação da autorização para realizar a gravação da entrevista.

**Professora:** Confirmação da autorização para gravação.

**Pesquisadora:** Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Professora:** Realização da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e afirmação de concordância com o termo apresentado.

**Pesquisadora:** Início da entrevista

**Duração da entrevista:** 58 minutos

**Pesquisadora:** Encerramento e agradecimento da primeira entrevista concedida.

Ao término da primeira entrevista, realizamos a transcrição da gravação e iniciamos o processo de análise das informações produzidas. Em seguida, enviamos a entrevista para professora e solicitamos que ela realizasse a leitura. É importante esclarecer que deixamos a professora à vontade para realizar alterações, seja de retirar, complementar ou acrescentar

novas informações. Posteriormente, marcamos um encontro para realização da segunda entrevista para o esclarecimento de algumas questões.

#### Quadro 3- Etapas da Segunda Entrevista Recorrente

<p><b>Data:</b> 08 de Dezembro de 2016    <b>Horário:</b> Às 15h00min</p> <p><b>Local:</b> Residência da Professora pesquisada</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Solicitação para que a professora apresente sua compreensão da matriz e as informações alteradas.</p> <p><b>Professora:</b> Apresentação de alterações em poucas questões da matriz inicial.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Realização de algumas questões para esclarecimento e aprofundamento das informações apresentadas na matriz inicial.</p> <p><b>Professora:</b> Esclarecimento e aprofundamento das questões levantadas pela pesquisadora.</p> <p><b>Duração da entrevista:</b> 15 minutos</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Término da entrevista com todas as questões esclarecidas.</p>
--

Ao término da segunda entrevista, realizamos a transcrição e reorganizamos as novas informações produzidas com as produzidas na primeira entrevista. Assim, conseguimos obter a entrevista na sua completude<sup>11</sup>.

Apresentada as etapas da entrevista recorrente utilizadas durante o desenvolvimento da presente pesquisa, no próximo subtópico será explanada a metodologia de análise e interpretação das informações obtidas através das entrevistas recorrente.

#### 4.2.3 Núcleos de Significação: análise e interpretação das informações na abordagem sócio-histórica

Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o procedimento de análise e interpretação deve ser realizado numa perspectiva histórico dialética, ou seja, numa perspectiva de contradições e constituição mútua que possibilitem a apreensão das significações. Dessa forma, para a análise e interpretação do objeto<sup>12</sup> pesquisado adotamos a proposta dos núcleos de significação organizada por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

<sup>11</sup> A entrevista completa segue no apêndice C. É importante ressaltar que a entrevista apresentada nos anexos é o resultado das duas entrevistas realizadas com a professora.

<sup>12</sup> É importante salientar que existe uma diferença entre informação e dado. Entretanto, vários autores compreendem ambos de maneira diversa. No presente trabalho nos referenciamos em Sergio Luna (2009). Para o autor, a informação consiste num material ainda não tratado, portanto, empírico; já o dado é a informação tratada (analisada e interpretada), portanto, concreta. Assim, respeitamos os

A proposta metodológica dos núcleos de significação foi desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006), com a pretensão de proporcionar “um recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente a sua realidade” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 60). Os autores enfatizam que, para ocorrer apropriação das significações dos sujeitos pesquisados, é necessário apreender as mediações sociais e históricas que as constituem.

Desse modo, com o objetivo de apreender o significado para além de sua aparência, não os restringindo somente a descrição de palavras, o método proposto por Aguiar e Ozella (2013, p.61) busca “apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza de mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos”.

A proposta explicitada possibilita, através dos seus pressupostos teóricos e metodológicos, o estudo da gênese da constituição subjetiva do fenômeno investigado. Segundo Soares, (2006, p.91) “A gênese dessa constituição é atravessada, sempre, por aspectos históricos, culturais, afetivos, cognitivos e volitivos”.

Portanto, é através da análise e interpretação na dimensão histórico-dialética, que o podemos apreender as zonas de sentidos. Para isso, primeiro realizou-se o processo de análise e, após, o de interpretação. Entretanto, ao desenvolver essas etapas sequencialmente, isso não significa que durante a análise a interpretação não aconteça. Porém, o principal movimento é a análise. Contudo, uma vez que a análise não dá conta da complexidade dessa questão, avança-se para o processo de interpretação, que por permitir a teorização da realidade, isto é, a unidade sentido/significado que constitui a relação pensamento/linguagem, possibilitou a realização dos núcleos de significação.

#### 4.2.4 Caminho de análise: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação<sup>13</sup>.

Para o alcance da proposta dos núcleos de significação, primeiro realiza-se um levantamento dos pré-indicadores, que, num processo de aglutinação, são sistematizados na forma de indicadores. Estes, por sua vez, num movimento de análise ainda mais profundo, são

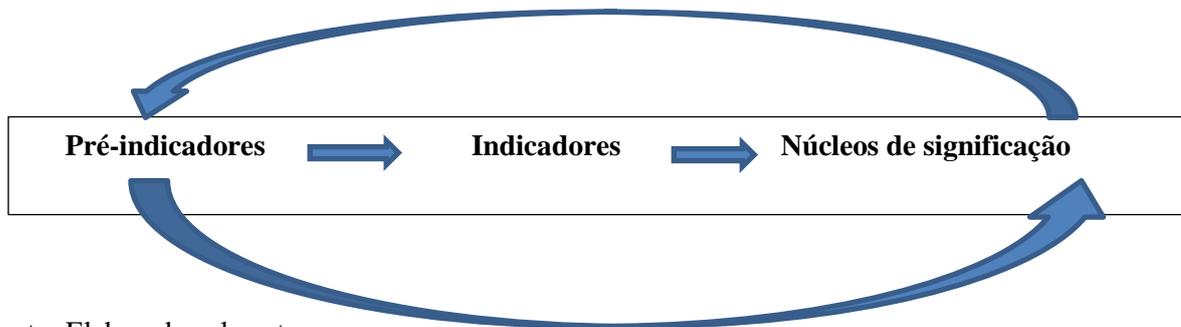
---

termos utilizados pelos autores, porém, quando nos referimos ao assunto, a diferença que fazemos entre eles é com base em Luna (2009).

<sup>13</sup> Os quadros de sistematização do processo de levantamento dos pré-indicadores à constituição dos Núcleos de Significação encontram-se apresentados na íntegra no apêndice B, página 145.

articulados e sistematizados em núcleos de significação. Em vista disso, para a realização desse processo, faz-se necessário a compreensão de como se realiza cada etapa para a constituição dos núcleos do fenômeno pesquisado.

Figura 8: Caminho para constituição dos núcleos de significação.



Fonte: Elaborada pela autora.

#### 4.2.4.1 Pré-indicadores

Para iniciar o processo de análise, o elemento primordial é a palavra com significado. Segundo Aguiar, Machado e Soares (2015) é ela que nos possibilita apreender as significações da realidade investigada. Entretanto, a palavra por si só não revela o seu significado, é preciso analisá-la em seu contexto, isto é, a fala interior do sujeito pesquisado que possui significado, como também as condições objetivas e subjetivas que constituem sua realidade histórica e social.

Deste modo, essa primeira etapa se realizará a partir do levantamento de pré-indicadores. Este processo “consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p.61-62).

#### Quadro 4- Exemplo do levantamento de Pré-indicadores.

**O papel do educador em geral é crucial** para favorecer o desenvolvimento eficaz [integral] da criança. Não basta apenas conhecer matérias, técnicas inovadoras, **deve-se propiciar** situações de cuidados, brincadeiras, jogos, aprendizagens e descobertas, **a partir da mediação e do afeto.**

**Saber como mediar à relação com a criança é crucial.** Porque eu posso tanto afastar uma criança como eu posso deixar que ela se sinta um ser completo. Porque no momento em que eu vou brigar

com a criança, porque ela fez cocô na roupa, **eu posso até estar bloqueando um afeto entre mim e ela**, o professor e a criança.

**É crucial o papel do professor no sentido de educar e cuidar com elas, pois, o professor é que poderá estabelecer uma relação com as crianças** para elas se desenvolverem bem.

Eu entendo que **o professor precisa estar sempre refletindo sua prática** e buscando inovações necessárias para um **fazer pedagógico significativo para a criança** e para todos que participam do processo.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações produzidas nas entrevistas realizadas com a professora Lisbela em 2016.

Nesse processo, o pesquisador deve conceber os pré-indicadores “como teses que na tríade dialética (tese-antítese-síntese) se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 64). Ou seja, é no movimento dialético de análise das significações da realidade presentes na fala do sujeito. Após, a realização do levantamento dos pré-indicadores, o pesquisador irá buscar relacioná-los e sistematizá-los em indicadores, procedimento esse que consiste na realização da segunda etapa da proposta metodológica.

#### 4.2.4.2 Indicadores

Os das significações no processo de análise. Acerca disso, os autores ressaltam que durante esse processo devem-se seguir os “critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré- indicadores” (Ibid., p.66).

O referido processo foi realizado através de diversas leituras, realizando a análise e síntese, para uma compreensão analítica das teses levantadas nos pré-indicadores, constituindo-os em indicadores. É nessa etapa que analisamos com mais profundidade as complexas relações dialéticas da apreensão dos significados e sentidos. Essa constituição dos indicadores possibilitou uma aproximação da significação da realidade investigada e a constituição da terceira e última etapa da proposta: os núcleos de significação.

Quadro 5: Exemplo do movimento de articulação dos pré-indicadores para sistematização dos indicadores.

<p><b>O papel do educador em geral é crucial</b> para favorecer o desenvolvimento eficaz [integral] da criança. Não basta apenas conhecer matérias, técnicas inovadoras, <b>deve-se propiciar</b> situações de cuidados, brincadeiras, jogos, aprendizagens e descobertas, <b>a partir da mediação e do afeto.</b></p>	<p><b>INDICADOR 13</b></p> <p>O PAPEL DO PROFESSOR NA RELAÇÃO DE CUIDAR E EDUCAR NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA</p>
<p><b>Saber como mediar à relação com a criança é crucial.</b> Porque eu posso tanto afastar uma criança como eu posso deixar que ela se sinta um ser completo. Porque no momento em que eu vou brigar com a criança, porque ela fez cocô na roupa, <b>eu posso até estar bloqueando um afeto entre mim e ela,</b> o professor e a criança.</p>	
<p><b>É crucial o papel do professor no sentido de educar e cuidar com elas, pois, o professor é que poderá estabelecer uma relação com as crianças</b> para elas se desenvolverem bem.</p>	
<p>Eu entendo que <b>o professor precisa estar sempre refletindo sua prática</b> e buscando inovações necessárias para um <b>fazer pedagógico significativo para a criança</b> e para todos que participam do processo.</p>	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações produzidas nas entrevistas realizadas com a professora Lisbela em 2016.

#### 4.2.4.3 Núcleos de significação

Após a constituição de indicadores, realiza-se a organização dos núcleos de significação, que ocorre através do movimento de síntese da relação dialética dos conteúdos (teses e antíteses), ao realizar a integração das partes do “todo” que foram destacados nas duas primeiras etapas: os indicadores e pré-indicadores. Esta organização acontece em duas fases.

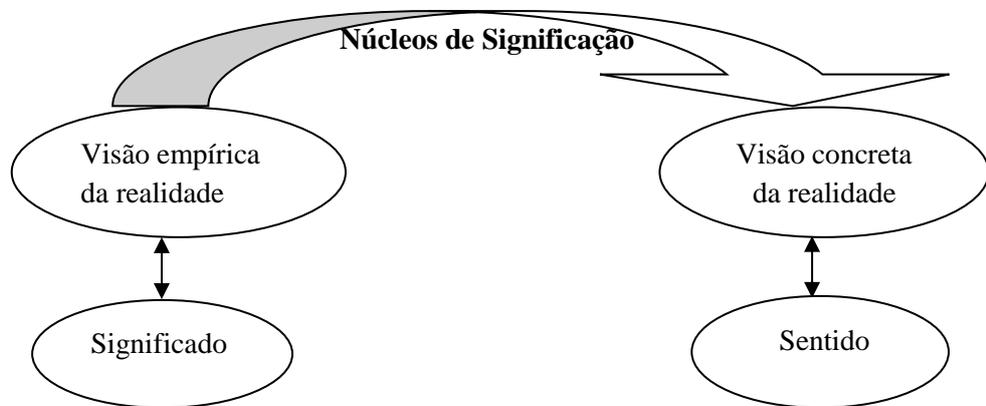
Segundo Aguiar, Machado e Soares (2015, p. 71), a primeira fase “é voltada para inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos”. É na segunda fase que o processo de síntese é requerido com mais profundidade para obter a constituição dos sentidos que se almeja apreender. É importante destacar que:

O movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem ‘esse’ caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são

mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p.71).

Desta forma, são os núcleos de significação que possibilitam o caminho para a apreensão do movimento que supera a visão empírica da realidade e permite alcançar uma visão concreta da realidade. Essa passagem de uma visão ingênua (empírica) para uma visão crítica (concreta) da realidade é mediada por significações que foram sendo constituídas no processo dialético de relação do sujeito pesquisado com o mundo.

Figura 9: Mudança da visão da realidade através dos núcleos de significação.



Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, as duas visões apresentadas no gráfico são contraditórias, mas ao mesmo tempo se complementam e constituem uma unidade dialética. Desse modo, o processo de investigação consisti na análise das transformações e contradições vivenciadas pelo sujeito, convertidas em sentidos que podem ou não, ser conhecidas por ele. Aguiar e Ozella (2013, p. 73) salientam que a realização desse processo “exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade” pesquisada.

Quadro 6: Exemplo da articulação dos indicadores para sistematização dos núcleos de significação.

<p><b>INDICADOR 9:</b> A compreensão do cuidar para o desenvolvimento integral da criança.</p>	<p><b>NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO III</b></p>
<p><b>INDICADOR 10:</b> A compreensão do educar para o desenvolvimento integral da criança.</p>	

<p><b>INDICADOR 11:</b></p> <p>Concepção de criança que fundamenta a ação docente de Lisbela.</p>	<p><b>O MOVIMENTO DE CUIDAR E EDUCAR NA PRÉ-ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELA PROFESSORA LISBELA</b></p>
<p><b>INDICADOR 12:</b></p> <p>Atividades para o cuidar e educar: desenvolvimento, aprendizagem e autonomia da criança.</p>	
<p><b>INDICADOR 13:</b></p> <p>O papel do professor na relação de cuidar e educar na atividade pedagógica.</p>	
<p><b>INDICADOR 14:</b></p> <p>A afetividade mediando a atividade do cuidar e educar.</p>	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações produzidas nas entrevistas realizadas com a professora Lisbela em (2016).

É preciso ressaltar que, os núcleos de significação necessitam “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual por meio da articulação dialética das partes-movimento subordinado à teoria avança em direção ao concreto pensando, às zonas de sentido” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p.70). Para tanto, busca-se na articulação dos núcleos de significação a realização da “teorização dos achados da pesquisa” para apreender os sentidos constituídos pela professora acerca da atividade do cuidar e educar no processo dialético da dimensão objetiva e subjetiva da realidade pesquisada.

## 5 A CONSTITUIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DE LISBELA

Concebido a partir de sua atuação nos diferentes espaços sociais, o sujeito se constitui, ao mesmo tempo, como um ser que se revela tanto na dimensão social como na dimensão individual, sem que em nenhuma delas venha a se diluir.

(SOARES, 2006)

No presente capítulo, apresentamos os dados produzidos a partir da análise da historicidade da professora Lisbela<sup>14</sup>. A análise realizada está fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, com o objetivo de compreender melhor o nosso sujeito de pesquisa na sua dimensão individual e social, como também, apreendermos a constituição das suas zonas de sentido.

Para tanto, foram analisados aspectos desde a gênese do seu desenvolvimento humano nas relações sociais com o mundo, o que inclui tanto pessoas como objetos que afetam de algum modo, a sua existência. Entendemos que essas relações são mediadas pelos significados e instrumentos físicos e simbólicos que Lisbela se apropriou e que gestaram transformações que a constitui. É importante esclarecer, que as informações produzidas sobre a constituição histórica e social de Lisbela, foram produzidas com base nas entrevistas recorrentes que iniciaram com a história de vida da professora. Portanto, discutiremos os dados produzidos a partir da análise da referida entrevista.

Antes de iniciarmos a análise, faz-se necessário salientar que a constituição humana não se desenvolve de maneira linear, ou seja, não é apenas contar os fatos que aconteceram no processo histórico de constituição humana de Lisbela. É analisar sua historicidade a partir das suas relações sociais, históricas, ações e contradições vivenciadas, ou seja, seu movimento dialético pessoal e profissional.

Portanto, as relações estabelecidas entre indivíduos e a relação do homem com o mundo possibilitam transformações que vão ocorrendo tanto no sujeito quanto no espaço, à medida que o indivíduo passa a se apropriar dos significados e dos instrumentos físicos. O homem transforma o mundo e por ele é transformado. Esse movimento é o que constitui seu desenvolvimento humano.

Ao longo do capítulo, foram analisados os seguintes aspectos: A constituição humana de Lisbela a partir de suas lembranças da infância; as mediações sociais e históricas da

---

<sup>14</sup> Nome fictício escolhido pela pesquisadora para referenciar a professora entrevistada.

formação escolar: da Educação Infantil ao ensino médio; as mediações no percurso na escolha da profissão docente; necessidade, motivação e satisfação; “pronto, comecei a fazer pedagogia”: a formação acadêmica da profissão escolhida; entrada de Lisbela como professora da Educação Infantil.

### **5.1 O início da constituição humana da professora Lisbela: lembranças da infância**

A professora Lisbela tem 28 anos e nasceu na cidade de Mossoró. É formada em Pedagogia e, atualmente, professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Mossoró. Ao falar sobre o início da história da sua vida, a professora Lisbela relata a sua infância. “Sobre o começo da minha vida, eu digo assim, que tive infância. Porque eu brinquei, pulei, brincava no meio da rua apostando corrida, brinquei de queimado, macaquinho, de tudo que você imaginar. E assim, tive uma infância belíssima mesmo”. Podemos perceber que para Lisbela sua infância foi vivida intensamente e que dessa fase, ela traz consigo uma beleza de lembrança que se expressa através da alegria em dizer que teve a oportunidade de vivenciar esse processo do desenvolvimento humano de maneira prazerosa.

A partir da fala referida acima, compreendemos que Lisbela promulga uma grande satisfação para com a sua infância e faz um destaque para o local onde ela realizava as brincadeiras, isto é, a rua. Entendemos o “meio da rua” referido por ela, como um espaço de socialização e constituição de intensas relações com as demais crianças do seu tempo que vivenciavam a mesma ação. Destaca-se também, na fala a ênfase na beleza da sua infância, ou seja, ela vivenciou momentos de muitas brincadeiras com outras crianças da sua rua que faziam parte da infância de seu contexto cultural.

Entretanto, sabemos que muitas crianças do seu contexto cultural, não tiveram e não têm a oportunidade de desfrutar dessa “beleza” da infância na sua realidade infantil. Algumas crianças não dispunham de tempo para brincar, pois, muitas precisavam auxiliar os pais no desenvolver de atividades laborais com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de sua sobrevivência, alimentar-se, vestir-se e dormir. Ações que ainda acontecem na atualidade com as crianças de sua cultura de seu contexto cultural.

Contudo, sabemos que lhes é de direito e que é preciso lutar para que possam se constituir mais Lisbelas e que os direitos devidos às crianças sejam devidamente cumpridos. Direitos esses estabelecidos desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 227 promove os direitos fundamentais da criança.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Ao falar sobre a sua educação familiar durante a infância, Lisbela ressalta que os seus pais sempre estiveram presente na sua vida e de seu irmão, lhes dando a devida educação para a sua formação humana. Nesse processo de educação familiar, Lisbela destaca:

Meus pais sempre nos educando. Claro que naquelas regrinhas, meu pai dizia: olhe quando der tal hora Maria tem que entrar para casa, se não entrar, amanhã tá de castigo. Mas, a gente nunca saia das regras, nem eu e nem meu irmão, porque a gente brincava muito no meio da rua e não queríamos perder nenhum dia (LISBELA, 2016).

Lisbela traz a referência dos pais na educação familiar na sua constituição de relação e orientação. Podemos compreender que para Lisbela, os seus pais os educaram conforme era devido, pois, ao ressaltar o uso das regras, e sua ênfase no cumprimento delas, entendemos que Lisbela as compreende como um aspecto necessário à sua constituição humana.

## **5.2 Mediações sociais e históricas da formação escolar: da Educação Infantil ao Ensino Médio**

Ao falar sobre a sua formação escolar, Lisbela faz um destaque para ausência de vastas lembranças da sua fase que frequentou a creche. Sobre esse momento de sua infância, enfatiza que se recorda apenas de algumas situações.

Na minha infância frequentei a creche, mas não tenho muitas lembranças Eu me recordo que gostei muito da minha primeira professora. Dessa fase, eu me recordo também de atividades práticas que realizei. Eu me lembro de banhos de chuveiro que eu amava e de atividades para desenhar e pintar (LISBELA, 2016).

Lisbela finaliza suas lembranças da creche ressaltando que ao encerrar essa fase, realizou a alfabetização, e passou a estudar o 1º ano em uma escola pública do bairro.

Ao iniciar a vida escolar no Ensino Fundamental, Lisbela relata: “No início, assim, falando um pouco mais sobre minha vida escolar no Ensino Fundamental eu demorei muito tempo a ler, travei eu acho, sei lá, não sei se por conta de uma professora, que eu me recordo muito”. Nesse momento, se emociona bastante com a vivência recordada e explica: Essa professora geralmente costumava chamar as crianças para ler lá na frente e eu ficava muito nervosa então eu gaguejava muito. Nesse momento, ao ser exposta de maneira repreensiva na frente dos demais colegas, ela ficava muito envergonhada e com muita raiva da professora.

Lisbela enfatiza que lembra muito bem como a professora fazia: “ela começava a gritar “leia direito” e eu não conseguia me deixava mais nervosa ainda, e eu começava a chorar”. Novamente Lisbela pausa a sua fala e se emociona bastante, enche os olhos de lágrimas, para um pouco e, continua a sua fala. A professora comenta com expressão de alívio: “chegou um dia que ela precisou ser transferida, e assim, para mim foi a maior alegria dentro dessa escola. Depois dessa professora eu desarnei, aprendi a ler normal. E comecei a minha vida escolar bem mais tranquila”.

Quando estava na 6<sup>o</sup> série, por motivos familiares ela precisou ir embora de Mossoró e passou a morar em Souza na Paraíba. Ela explana: “[...] foi uma reviravolta na minha vida. Porque aqui a gente era bem estável, tinha todos os amigos, familiares. E ao sair daqui, cheguei numa cidade que não conhecia ninguém. Só o pessoal da minha família que morava lá”.

Ao chegar em Souza, sua mãe a matriculou numa escola pública da cidade, local onde estudou a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e todo o ensino médio. Sobre esse tempo escolar, Lisbela evidencia: “o primeiro ano que cheguei lá foi terrível, mas depois me apaixonei”. Assim, permaneceu nessa escola até o término do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio. É nesse percurso de contradições, necessidades, emoções e afetos que Lisbela vivencia seu processo de escolarização.

### **5.3 As mediações no movimento da escolha da profissão docente: necessidade, motivação e satisfação.**

Ao terminar o Ensino Médio, Lisbela tinha uma grande decisão a realizar: escolher uma profissão a seguir e buscar alcançá-la através do vestibular. Para tanto, Lisbela submeteu-se a prova do vestibular em Souza, cidade onde estava morando. Sua escolha não foi definida por sua vontade e sim pela oferta de cursos disponíveis na cidade, como ela explana na fala a

seguir: “No início, eu tentei vestibular para Ciências Contábeis, pois era o curso que tinha na cidade, os demais eram ofertados em Cajazeiras, cidade vizinha, porém não passei”. Compreendemos que Lisbela realizou o vestibular para satisfazer a necessidade de cursar uma faculdade.

Nesse período, seu pai conseguiu uma oportunidade de trabalho em Mossoró e a família decidiu voltar para esta cidade. Quando retorna à cidade de Mossoró, Lisbela diz que sua primeira preocupação era buscar fazer algo, e com bastante apreensão ela se questionou: “O que é que eu vou fazer?”. Para Lisbela essa pergunta foi realizada a partir da seguinte justificativa: “Porque quando chega uma certa idade você quer fazer alguma coisa. E fiquei pensando o que eu iria fazer, já sei, vou ensinar reforço, até eu passar no vestibular” e assim, ela fez.

Lisbela decide ministrar aulas de reforço em sua residência. No início, eram poucos alunos, porém, em pouco tempo, ela lecionava em mais de uma turma, no horário da manhã e à tarde. Durante esse período, ela chegou a formar uma turma com mais de 25 alunos em apenas um horário. Com o dinheiro que ganhava, começou a economizar no intuito de pagar o cursinho pré-vestibular. A escolha foi realizada porque seu desejo inicial era cursar enfermagem, ela justifica sua escolha:

Ao ser questionada sobre o porquê da sua escolha, a professora esclarece: Devido à valorização da profissão e como a profissão era vista pela sociedade. Claro, que a profissão de um enfermeiro era bem mais vista do que a do professor. Eu acho que na minha cabeça eu queria ser algo mais. “Nesse ano, tentei em dois vestibulares aqui em Mossoró e na Paraíba. Mas, eu não passei em nenhum”. Ou seja, a principal justificativa para a escolha era a valorização profissional que a profissão de enfermagem poderia lhe proporcionar.

Posterior a esse momento, a professora decidiu: “Não! Eu não vou mais tentar para enfermagem. Eu vou tentar para pedagogia” e assim, decide voltar aos seus estudos para prestar vestibular para Pedagogia. “Porque mãe dizia assim, minha filha você não tem jeito para enfermeira não. Você com monte de aluno desses, você ainda tá procurando outra profissão? Vá fazer Pedagogia”. Ou seja, no entendimento da mãe, Lisbela se identificava muito com a profissão de professora e sua compreensão se justificava pelo excelente desempenho ao realizar essa atividade.

Assim, entendemos que os motivos explanados por sua mãe fez com que Lisbela pensasse sobre o assunto, decidisse sobre a profissão a seguir, gestando motivos para buscar alcançá-la. Pois, entendemos que “os motivos estão associados aos sentidos, os quais se

constituem a partir da unidade entre a dimensão simbólica e a dimensão afetiva na constituição do sujeito” (SOARES, 2011, p. 64).

Logo, os motivos lhe impulsionam a realiza o primeiro vestibular para pedagogia. Lisbela não conseguiu passar e explica: “Fiquei na quarta suplência sabe, tinha que desistir quatro pessoas e só desistiram duas. Não! Então porque não era a hora ainda”. Como reflexão sobre o resultado negativo, Lisbela acaba naturalizando o processo de busca pela formação ao justificar sua reprovação com o pensamento de que não era o momento certo.

No ano seguinte, Lisbela prestou novamente vestibular para Pedagogia e esclarece: “Dessa vez, eu não fiz cursinho, fiquei só estudando em casa mesmo. Para minha surpresa eu passei. Passei em primeiro lugar pelo sistema de cotas”. Com a aprovação Lisbela inicia o curso de Pedagogia.

#### **5.4 “Pronto, comecei a fazer pedagogia”: a formação acadêmica da profissão escolhida e o encontro com a Educação Infantil**

“Pronto, comecei a fazer pedagogia”. Ao ingressar na faculdade de Pedagogia Lisbela percebeu que tinha que deixar seus alunos de reforço e justifica: “Porque não dava para conciliar, porque a faculdade era pela manhã e a maioria dos meus alunos também era pela manhã. Mas, levei alguns para noite porque as mães não queriam que eu deixasse de dar aulas de reforço para seus filhos”.

Assim, Lisbela busca solucionar o problema e passa a dar aulas de reforço à noite. Entretanto, ela não consegue continuar com as aulas e explica “[...] estava ficando muito pesado para eu conciliar. Porque você sabe que tem muito texto pra ler, muita coisa para fazer, e aí eu me dediquei mesmo”. Compreendemos que Lisbela passou a dar prioridade a sua formação e mesmo inicialmente perdendo seus recursos financeiros, não hesitou em estabelecer um compromisso com os seus estudos.

Ao iniciar o curso de Pedagogia Lisbela evidencia: “o primeiro período da graduação foi um tormento”. Ela enfatiza: “Eu não gostei do primeiro período. Quando iniciei deu vontade de desistir. Muita gente da minha turma desistiu no primeiro período, muita gente mesmo.” Entretanto, ao adentrar “no segundo período o curso foi melhorando”. Ainda durante 2º período ela conseguiu um estágio para atuar como professora auxiliar da Educação Infantil numa escola particular de Mossoró.

Lisbela iniciou o seu estágio no final do segundo período e faz o seguinte relato: “Eu comecei como estagiária e conciliava com o curso porque eu trabalhava a tarde e estudava na

UERN pela manhã. Para mim foi muito bom porque eu pude perceber a teoria junto da prática. Eu estagiei na Educação Infantil, na Pré-escola, com crianças de 4 anos”. Lisbela revela uma grande satisfação com a oportunidade de vivenciar esse momento durante a graduação.

O estágio curricular não obrigatório<sup>15</sup> foi o primeiro contato de Lisbela com a Educação Infantil e, conseqüentemente, a realização da atividade do cuidar e educar. Ela exerceu sua prática na Educação Infantil durante todo o percurso da graduação, com turmas de crianças de 4 anos, ou seja, sempre atuando na pré-escola. Para isso, ela foi sempre conciliando o estágio extracurricular com a faculdade. Nesse período de estágio, surgem novas necessidades formativas que Lisbela vai buscar satisfazer na sua formação inicial.

Ao falar sobre a sua formação inicial, ressalta um ponto importante da sua graduação. Ela faz uma reflexão sobre as disciplinas ofertadas direcionadas a etapa educacional da Educação Infantil. A professora relata que:

A disciplina que se voltou mesmo para Educação Infantil na graduação foi apenas uma, no 4º período, que foi a disciplina de concepções e práticas. Foi uma disciplina bem significativa para mim porque eu já estava na prática na Educação Infantil. Então, sempre que a professora falava alguma coisa em relação do cuidar e educar e de tudo que a gente tem que fazer, eu estava atenta. Não que seja uma receita. Mas assim, tudo que permeia a relação Educação Infantil eu sempre relacionava com a minha prática (LISBELA, 2016).

Sobre a ausência de disciplina, Lisbela compreende que: “uma disciplina só durante todo o curso de Pedagogia não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil. Até porque um período é apenas seis meses e passa muito rápido”. De acordo com Lisbela, “a grade curricular da UERN deixa algumas lacunas em relação à formação para a Educação Infantil” e que seria interessante que o curso “ofertasse outras disciplinas que contemplasse a Educação Infantil.” Essa é uma observação importante sobre o curso de Pedagogia, pois, é preciso um olhar mais atento para essa etapa educacional.

Lisbela continua a falar de sua formação e relata que, apesar da quantidade limitada de disciplinas, a formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento

---

<sup>15</sup> Segundo a Resolução Nº 26/2017 – CONSEPE da UERN, de 28 de Junho de 2017, no artigo 31 afirma que o estágio da UERN poderá ser realizado em duas modalidades: o estágio curricular obrigatório e o estágio curricular não obrigatório. Acerca do estágio curricular não obrigatório fica definido que: “o estágio curricular não obrigatório, sendo aquele previsto no PPC do curso, não se constituindo, porém, componente indispensável a integralização curricular”.

do cuidar e educar das crianças na Educação Infantil. Acerca dessa temática, ela relata uma espécie de compensação de conteúdo de algumas disciplinas que, embora não fossem voltadas especificamente para Educação Infantil, abordavam um pouco de conhecimento sobre questões da docência nessa etapa educacional.

Lisbela evidencia: "A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar, primeiramente teve à disciplina que tratava do perfil do pedagogo para atuar nessa área" uma disciplina que abordava o perfil do pedagogo, e que foram explorados aspectos necessários ao pedagogo para atuar na Educação Infantil. Logo, no entendimento de Lisbela "o cuidar e educar não devem ser efetivados de qualquer jeito, tem que ter significados".

A partir das falas referidas acima, podemos compreender que Lisbela demonstra a sua compreensão acerca da subjetividade na mediação das relações educacionais e a importância de considerá-la no desenvolver de sua ação docente. Assim, esclarece que a turma não deve ser considerada como uma constituição linear e que as significações construídas, suas necessidades, motivos, e emoções são constituídos pelas crianças de maneira singular.

Sobre outras disciplinas que abordaram, de alguma forma, conteúdos sobre a atuação dos professores na Educação Infantil, Lisbela faz menção as disciplinas I e II de psicologia da educação. Ao cursar essas disciplinas ela diz: "deu para fazer um pouco a análise sobre o pensamento das crianças, os seus estágios de desenvolvimento de acordo com Piaget, Vygotsky, Wallon e alguns conceitos".

Ao continuar a fala sobre a sua graduação, Lisbela diz: "me arrependo muito de na graduação eu não ter ido mais para a parte da extensão e pesquisa". Porque ela já foi logo para parte da prática profissional proporcionada pelo estágio extracurricular. "Muito professores me faziam convite, mas como eu tinha um vínculo empregatício e também os estudos eram mais pela parte da tarde." Ela esclarece que: "geralmente, nunca tinha professores que se interessavam pra fazer pesquisa durante a noite". Diante disto, o tempo foi passando e acabou concluindo o curso sem ter essa oportunidade. Em 2012, Lisbela concluiu a graduação.

Depois de expressar o seu arrependimento por não ter participado da vida acadêmica do curso no que diz respeito às atividades de pesquisa e extensão, ela corrige esse sentimento, como uma forma de justificar o que conseguiu conquistar o cargo público que possui atualmente, e relata: "por uma parte eu não me arrependo porque foi graças a essa experiência também que eu consegui entrar no concurso". Essa reflexão é feita por Lisbela, ao lembrar que no concurso ela ganhou pontos pelo tempo de experiência da escola onde trabalhou durante toda graduação.

### 5.5 O percurso de Lisbela: início da docência na Educação Infantil.

Em 2013, é divulgado o edital do concurso público para professores da rede municipal de ensino de Mossoró. Lisbela inscreve-se no concurso, realiza a seleção e consegue a aprovação. Ao explanar sobre sua aprovação no concurso, emociona-se ao lembrar do resultado e com uma expressão de superação diz: “foi uma grande surpresa quando eu passei foi uma grande surpresa para todo mundo. Porque ninguém esperava”. Lisbela refere-se a todos os colegas de profissão que não acreditavam que ela lograria êxito. Percebemos o quanto Lisbela sentiu-se satisfeita e vitoriosa ao conquistar seu objetivo. Para a professora foi um momento de superação alcançado através de sua dedicação aos estudos.

No ano de 2014, Lisbela é convocada para assumir o cargo de professora da rede municipal de ensino. Ao ser convocada, tem o desejo de ir atuar na Educação Infantil, entretanto, a demanda inicial de vaga é para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Ela aceita o desafio e inicia na turma.

Sobre o primeiro dia de aula Lisbela diz: “Foi bem difícil, cheguei em casa chorando dizendo a minha mãe que ia desistir”. Contudo, ela parou para pensar sobre o que estava vivenciando e explica: “Mas, depois eu fui refletir e ver a questão também de como estava a cabeça daqueles alunos para se comportarem daquele jeito. Porque eu era a sexta professora que estava passando por eles somente naquele ano”. Foi um período bastante difícil e desafiador para Lisbela, no qual exigiu uma transformação nova do seu modo de pensar, sentir e agir. Logo, ela passa a significar novos fenômenos da realidade educacional.

A partir da reflexão que fez sobre a turma, Lisbela expõe: “fui buscar novas estratégias de como lidar com ela”. Até então, ela revela que não estava sabendo como lidar com a turma, pois, eles não a escutavam, ela falava e eles não prestavam atenção na sua fala. A situação era bastante preocupante, devido “os alunos se baterem e brigarem muito dentro da própria sala de aula”. Lisbela se sentia invisível, ela diz; “parecia que não tinha ninguém alí na frente” os alunos não se importavam com a sua presença.

Diante desse contexto, busca desenvolver estratégias pedagógicas diferentes para com aquela turma e passou a iniciar suas aulas contando uma história, expondo um vídeo, dentre outras práticas. Quando Lisbela começou a mudar a sua prática, “foi mesmo no tempo do folclore e, eu contava uma lenda todos os dias, a gente falava sobre aquela lenda, o que eles sabiam, se eles conheciam outras lendas”. Ela faz esse relato com uma expressão de ter alcançado uma grande conquista. Ela descreve que, ambos, alunos e professora se aproximaram e sua relação ajudou a desenvolver as atividades junto com a turma.

Ao ser convocada para atuar na Educação do município de Mossoró, Lisbela já tinha expressado a secretaria o desejo de atuar na Educação Infantil. Ao ter conhecimento do seu desejo, a secretaria a informou que quando surgisse uma vaga ela seria comunicada. E, se ainda tivesse interesse no momento da vaga, seria providenciada a sua transferência.

Em 2014, no mesmo ano que entrou, Lisbela é informada sobre uma vaga para pedagogo numa UEI localizada no bairro próximo da sua residência. Assim, com uma felicidade enorme ela aceita preencher essa vaga disponível e consegue a transferência da turma do 5º ano para uma unidade de Educação Infantil. Em Outubro do mesmo ano, a professora realiza seu grande desejo de atuar novamente na Educação Infantil.

Logo, Lisbela iniciou suas atividades na UEI, etapa educacional que ela explana: “[...] que eu sempre digo que é minha praia, crianças pequenas. Até porque minha experiência todinha de profissional é na Educação Infantil”. Entretanto, ressalta que ensinar no 5º ano foi uma experiência riquíssima para ela e que aprendeu muito com os estudantes.

Quando chegou na UEI, Lisbela presenciou uma realidade bem diferente. “As crianças eram bem carentes, mas, assim, crianças bem amorosas, elas tinham um carinho muito forte por você, por qualquer um que chegasse lá, eles se apegavam logo”. Ou seja, saiu de uma realidade educacional e passou para outra que também foi muito bem acolhida. Contudo, ficou um período curto com essa turma, pois entrou em outubro e finalizou as atividades em dezembro.

No ano seguinte, Lisbela foi transferida para outra UEI, localizada no mesmo bairro de sua residência, onde encontra-se atuando na turma do Infantil II da pré-escola. Lisbela ao falar de sua transferência, demonstra expressão de satisfação. Porque “quando eu vim trabalhar na UEI eu percebi que é um trabalho muito bom e de harmonia”. Logo, podemos perceber a importância que ela apresenta sobre a necessidade de uma boa relação entre os profissionais como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional.

Entretanto, Lisbela relata que: “no início me senti bem por fora e não conseguia me enturmar com as meninas [as demais professoras]. Até porque elas já tinham muita afinidade”. Porém, aos poucos ela conseguiu se aproximar de uma das professoras, a mais recente no grupo. “Só que ela no início saia mais cedo e eu acabava ficando sozinha no final do expediente [...]”.

Compreendemos que Lisbela ainda sentia a necessidade de se relacionar e interagir com os demais profissionais que integravam a UEI. Lisbela alcançou essa aproximação a partir da apresentação de contos infantil que foi desenvolvida pela UEI, sua turma fez uma

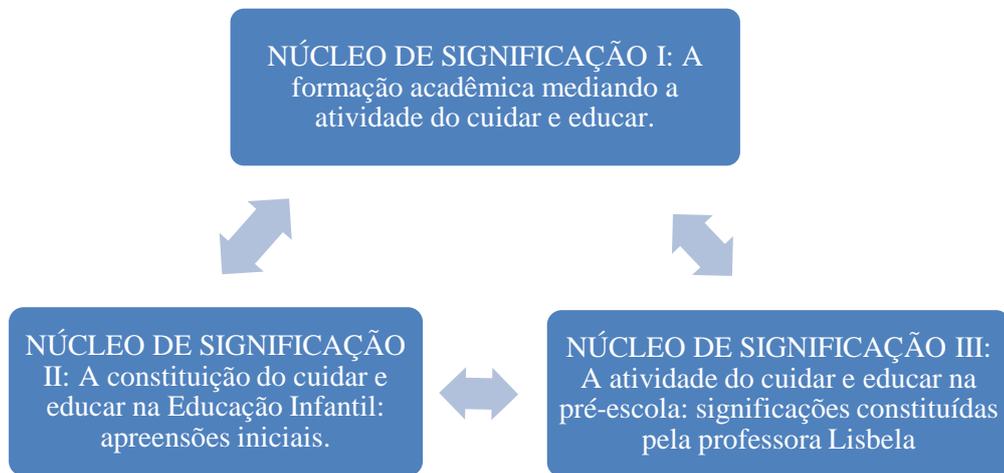
excelente apresentação e foi muito elogiada or todos da unidade. Logo, eles passaram a conhecer melhor e confiar no seu trabalho, gestando uma boa relação entre todos os integrantes da UEI.

Portanto, é nesse processo de constituição de Lisbela, que podemos perceber o movimento dialético de suas relações sociais e históricas. É a partir do conhecimento de seus desejos, necessidades e motivos, que passamos compreender o percurso educacional e profissional que a constitui.

## 6 A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA DO CUIDAR E EDUCAR NA PRÉ-ESCOLA: DESVELANDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS PELA PROFESSORAS LISBELA.

No presente capítulo a partir do movimento de apreensão das zonas de sentido apresentaremos a interpretação dos significados e sentidos constituídos pela professora Lisbela acerca da atividade do cuidar e educar na Pré-escola. Dessa forma, foram construídos os seguintes núcleos de significação<sup>16</sup>:

**Figura 10:** Integração dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborada pela autora.

É importante salientar que mesmo sendo apresentados categoricamente separados, os núcleos de significação se interligam no movimento de revelação das apreensões do processo de constituição das zonas de sentidos constituídas pela professora Lisbela, como demonstrado na figura acima. Logo, a figura representa o movimento de discussão teórica acerca do objeto de pesquisa a ser desenvolvido em seguida, “analisados à luz do contexto do discurso em questão, a luz do contexto social e histórico, à luz da teoria” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

<sup>16</sup> O quadro detalhado que apresenta o resultado do processo de constituição dos núcleos de significação se encontra no apêndice B, página 145.

## 6.1 Núcleo de Significação I – A formação acadêmica mediando a atividade do cuidar e educar

O presente núcleo é constituído por quatro indicadores nomeados da seguinte forma: *“Uma disciplina só durante todo o curso de Pedagogia não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil”*: lacunas da formação inicial; *“A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar”*: aprendizagens constituídas na formação acadêmica; *Necessidade de formação pós-graduada para a aprendizagem de conhecimentos e práticas na Educação Infantil*; *A formação pós-graduada e sua contribuição para o desenvolvimento da atividade do cuidar e educar*.

### 6.1.1 “Uma disciplina só durante todo o curso de Pedagogia não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil”: lacunas da formação inicial

Nesse primeiro indicador, a professora Lisbela apresenta sua significação sobre a formação acadêmica para o cuidar e educar e, por conseguinte, ela destaca, primeiramente, as lacunas da formação inicial para a sua constituição como professora da Educação Infantil. Ao falar sobre esse assunto, ela ressalta um aspecto importante do processo formativo. Ela faz uma reflexão acerca das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia voltadas para a Educação Infantil.

Ao iniciar sua fala sobre a sua graduação, a professora evidencia que, enquanto estudante do curso de Pedagogia, cursou apenas uma disciplina voltada especificamente para a Educação Infantil. Lisbela relata: “a disciplina que se voltou mesmo para o cuidar e educar na Educação Infantil na graduação foi apenas uma, no 4º período, que foi a disciplina de concepções e práticas”. Apesar de ter cursado apenas essa disciplina, ela esclarece: “Foi uma disciplina bem significativa para mim porque, na verdade, eu já estava exercendo prática na Educação Infantil”.

Compreendemos que, por Lisbela estar sendo mediada também pelas experiências do estágio curricular não obrigatório na Educação Infantil, ela vivenciou pouco a fragilidade da mediação teoria e prática nesse campo de atuação. Entendemos a prática como “a base e o fim do conhecimento, por conseguinte, é importante que a relação teoria-prática trabalhada na formação inicial esteja pautada nas necessidades daqueles que iniciarão na carreira docente” (AGUIA; BOCK, 2016, p.168). Salientamos que a vivência da relação teoria/prática de

Lisbela se deu através de seu interesse em realizar um estágio extracurricular na Educação Infantil durante todo o período de graduação na licenciatura em Pedagogia.

Ao analisarmos a formação inicial e sua relação direta com a prática pedagógica na instituição escolar, Gatti e Nunes (2009, p.55) enfatizam que: “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional professor vai atuar”.

Fica evidenciado na fala da professora Lisbela a reflexão sobre a limitação de disciplinas que abrangem a Educação Infantil no que concerne à sua carga horária dentro da graduação, ou seja, insuficiente para atender a demanda de discussões: “uma disciplina só durante todo o curso de Pedagogia não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil. Até porque um período tem apenas seis meses e num instante passa”.

A respeito das disciplinas ofertadas para a Educação Infantil, Gatti e Barreto (2009) em seus estudos e pesquisas sobre a formação de professores, trazem como um dos temas de destaque, o estudo sobre o currículo e sua oferta de disciplinas por níveis de ensino. Em um dos pontos dos achados da pesquisa, os autores revelam que:

Quanto ao grupo de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, verifica-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias, exceção feita às matérias que dizem respeito ao ofício docente (apenas 0,6%). Dentre aquelas que compõem os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino, nota-se o baixo percentual de atenção curricular à educação infantil (5,3%) e à educação especial (3,8%). Algumas instituições abrem um pouco mais de espaço a um ou outro desses percursos de formação, nos limites das horas que o curso deve cobrir minimamente (GATTI; BARRETO, p. 123, 2009).

O presente estudo de Gatti e Barreto (2009) evidencia que as disciplinas voltadas para a Educação Infantil no currículo de Pedagogia representam apenas 5,3% do total de disciplinas ofertadas durante o curso. As autoras destacam que algumas instituições buscam complementar as lacunas ao promover atividades voltadas para a Educação Infantil em espaços de complementação de carga horária durante o curso. Podemos perceber que essa realidade não é apenas do curso de Pedagogia da Universidade, na qual Lisbela graduou-se. É um aspecto do currículo de Pedagogia na sua amplitude nacional, mas, claro, que com suas especificidades locais.

Ao pensar como o campo da Educação Infantil poderia ser melhor atendido, Lisbela diz: “seria interessante que ofertassem outras disciplinas que contemplassem a Educação

Infantil, como também, oficinas que pudessem colocar em prática algumas atividades importantes para serem realizadas na Educação Infantil.” Essa é uma observação importante sobre o curso de Pedagogia. Logo, é preciso um olhar mais atento para essa etapa educacional, no que diz respeito aos conhecimentos e práticas proporcionados aos alunos que poderão ser futuros professores dessa etapa educacional.

Nesse contexto, compreendemos que a professora, durante a sua formação inicial, sentiu a necessidade de cursar outras disciplinas que pudessem constituir uma formação mais sólida na área da Educação Infantil. Entendemos que “É a partir da luta pela construção de novos sentidos que o sujeito supera, ou não, seus conflitos e satisfaz, ou não, suas necessidades. É a partir do processo de satisfação das necessidades do sujeito que surgem os motivos” (SOARES, p.62, 2006).

É buscando compreender as necessidades formativas de Lisbela que passamos a entender suas satisfações e os motivos que a levam a atuar na Educação Infantil. Uma dessas necessidades diz respeito à fragilidade de sua formação, conforme podemos constatar na seguinte fala de Lisbela: “A grade curricular da UERN, ela deixa algumas lacunas em relação a isso [disciplinas voltadas para a Educação Infantil]” Diante desse contexto, a vontade de atuar com competência na Educação Infantil constitui-se numa necessidade que a motiva a seguir os caminhos da formação continuada.

Diante da lacuna revelada por Lisbela, evidencia-se a necessidade da instituição que promove a formação inicial também investigar e compreender que lacunas são essas, se os objetivos propostos estão sendo contemplados e quais as necessidades mais urgentes a serem revistas ou incluídas. De acordo com a fala anterior, assim como Lisbela, compreendemos que essas lacunas constituem a base necessária à sua formação inicial. Ou seja, é através da formação que os professores constituem múltiplas determinações para futuras formações e práticas a serem desenvolvidas na Pré-Escola.

Após sua análise referente às lacunas, Lisbela justifica a ausência de disciplinas na seguinte fala:

Porém, teria que ser um curso bem mais estendido. Porque a gente sabe que tem as disciplinas dos ensinos. Mas, é preciso também pensar em mais disciplinas também para Educação Infantil. Sabemos que o ensino é bem mais contemplado porque a gente vê vários ensinos. Porque não temos a preparação só para Educação Infantil. Ainda tem o Ensino Fundamental e os outros campos de atuação. Mas, as voltadas para Educação Infantil são poucas (LISBELA, 2016).

Lisbela traz na sua fala uma justificativa compensatória e, ao mesmo tempo, contraditória no que se refere à baixíssima promoção de momentos formativos para a atuação na Educação Infantil. Ao expor o motivo para as lacunas encontradas na graduação, ela o reconhece como algo impossível de satisfazer, devido à complexidade da abrangência do curso de Pedagogia. Logo, é preciso pensar sobre as justificativas acerca da ausência de determinadas ações, para não correr o risco de deixar-se cair na utopia de que a formação contemplará tudo e todos.

#### 6.1.2 “A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar”: aprendizagens constituídas na formação acadêmica

No segundo indicador, Lisbela continua a falar sobre o seu processo formativo. Dessa vez, abordando os aspectos significativos que contribuíram para a sua formação ao afirmar que apesar da quantidade limitada de disciplinas, “A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar”. Sobre o papel da formação inicial, Aguiar e Bock, (2016, p. 168) afirmam:

A formação inicial de professores é um momento crucial do desenvolvimento profissional docente e profícuo para criar condições necessárias a fim de que o discente e professor iniciante, ao se depararem com o contexto educacional, apresentem dispositivos lógicos suficientes para interpretar problemas, investigar situações e produzir conhecimentos pertinentes.

Sobre a contribuição da Formação inicial, Lisbela destaca seu primeiro estudo voltado para a educação de crianças na Educação Infantil: “primeiramente estudamos a disciplina que tratava do perfil do pedagogo para atuar nessa área, pois, o cuidar e educar não devem ser efetivados de qualquer jeito, tem que ter significado para o aluno”. A partir da compreensão de Lisbela, entendemos que ela reconhece a necessidade de desenvolver uma prática que tenha um significado efetivo não somente para o professor, mas, também para a criança.

A respeito dessa temática, ela descreve uma espécie de compensação de conteúdo de algumas disciplinas que, embora não fossem voltadas especificamente para a Educação Infantil, abordavam um pouco de conhecimento de questões educacionais direcionadas para essa etapa educacional.

Lisbela ainda faz um destaque acerca de outras disciplinas que abordaram, de alguma forma, conteúdos que se referiam à atuação dos professores na Educação Infantil. Ela faz a seguinte menção:

Lembro que também teve as disciplinas de psicologia, que deu para fazer um pouco a análise sobre o pensamento das crianças e os seus estágios de desenvolvimento de acordo com Piaget, Vygotsky, Wallon e alguns conceitos. Mas, sabemos que precisamos conhecer muito mais para podermos fazer um bom trabalho com as crianças (LISBELA, 2016).

O presente trecho da fala de Lisbela nos permite compreender a sua valorização do conhecimento teórico para a construção de um alicerce que possibilite os estudos de conhecimentos e práticas a serem desenvolvidos com as crianças na Educação Infantil. Dessa forma, a preocupação de Lisbela com a formação é relevante e, por conseguinte, demonstra a compreensão da significação da formação pedagógica inicial para a formação do profissional que poderá vir a desenvolver a atividade do cuidar e educar na Educação Infantil.

Durante o curso, tiveram algumas aprendizagens que nos auxiliaram na prática do cuidar e educar na Educação Infantil. Outra aprendizagem foi a compreensão de que a criança aprende muito brincando. Pois, é a partir da brincadeira que ela vai poder aprender de maneira prazerosa. E que devemos ter compreensão que as crianças têm seus conhecimentos prévios (LISBELA, 2016).

Lisbela se apropriou de conhecimentos relacionados a atividade do cuidar e educar durante a sua formação, como também, de práticas sociais que a levaram a oportunidade de diversas experiências que contribuiriam para a sua prática atual como professora da Educação Infantil.

É na formação inicial que o professor inicia sua apropriação do conhecimento teórico para o embasamento de sua prática profissional, para não acabar se tornando um mero executor de ações que lhe são designadas e assim constituir-se um professor alienado politicamente, eticamente e socialmente.

Dessa forma, o significado atribuído por Lisbela à sua formação inicial possibilita a apreensão de aspectos formativos construídos historicamente e socialmente. Porém, o sentido atribuído por Lisbela no movimento de sua constituição é que possibilita o desenvolvimento de novas práticas e reconstrução ou transformação de práticas culturalmente e socialmente já existentes.

### 6.1.3 Necessidade de formação Pós-graduada para a aprendizagem de conceitos e práticas na Educação Infantil

No terceiro indicador, a partir das apreensões do indicador anterior, podemos compreender que as necessidades constituídas na formação inicial gestaram motivos que se configuraram no desejo de Lisbela em cursar uma pós-graduação. Dessa forma, Lisbela esclarece:

Busquei continuar minha formação através da pós-graduação em Psicopedagogia, onde tive a oportunidade de enriquecer mais meus conhecimentos sobre desenvolvimento da criança dentro do cuidar e educar, a partir de conceitos e práticas voltados para esse contexto (LISBELA, 2016).

Podemos compreender que Lisbela não fala de qualquer conhecimento, ela fala da necessidade de conhecimentos cernes a sua prática na Educação Infantil e é através da mediação do outro, sejam professores formadores ou professores cursistas, que ela acredita ser possível superar as lacunas sentidas na formação inicial e objetivadas na sua prática pedagógica, com a ausência de atividades essenciais para o cuidar e educar das crianças. Lisbela expõe:

Eu acho que a formação continuada é importantíssima. Pois, um curso de graduação não vai lhe dá tudo que você precisa. Na verdade a gente nunca vai ter cem por cento. Porque a aprendizagem é contínua, e nós precisamos buscar a formação continuada para relembramos, descobrirmos novas possibilidades, buscar novos conhecimentos e descobertas (LISBELA, 2016).

Observamos que essa fala evidenciada por Lisbela nos possibilita entender a sua concepção de formação continuada e nos permite uma reflexão sobre como Lisbela atribui sentido à realização de uma pós-graduação ao esclarecer que ela possibilita transformações na sua prática pedagógica. A concepção de Lisbela tem aproximações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, regulamentada na resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, na qual esclarece:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo

pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

Ou seja, a compreensão de Lisbela ao mencionar a especialização como uma atividade de formação continuada está acordada com a concepção definida pelas diretrizes educacionais em vigor.

Ainda sobre a fala de Lisbela, é válido esclarecer que não devemos nos satisfazer com a formação proposta atualmente para os professores que irão atuar na Educação Infantil com base apenas no discurso de que “nenhum curso forma 100%” e aceitar que dentre diversas lacunas, como por exemplo, a oferta de apenas uma disciplina voltada especificamente para essa etapa educacional, seja compreendida como o limite de proposição da formação inicial do Pedagogo. É urgente repensarmos como o curso de pedagogia possibilita a formação para atuação do cuidar e educar na Educação Infantil.

Diante disso, pensar a formação acadêmica é sempre relevante para não naturalizarmos o discurso de acusação de sua incompletude e a compreendermos como eterna. Ou seja, não podemos deixar de refletir sobre o que realmente compete a formação inicial. Para tanto, faz-se necessário que ocorram movimentos de luta para que, no mínimo, a base essencial seja proporcionada aos seus formandos. Pois, sabemos que a formação inicial deve ser a base para a constituição profissional e progressão da formação e atuação.

Como nos lembra Lisbela em sua última fala referida anteriormente, “a aprendizagem é contínua”. Logo, compreendemos que Lisbela não requer respostas prontas, mas, uma formação inicial sólida que possa contribuir para que a formação continuada seja efetivamente realizada, e não seja um espaço de compensação da formação inicial, mas, a ampliação de conhecimentos para o enfrentamento dos desafios encontrados na prática do cuidar e educar na pré-escola.

Para Lisbela, “A pós-graduação é bem mais restrita em relação ao tempo do que a graduação. Mas na pós-graduação, nós tivemos muitas disciplinas com direcionamentos

voltados mais para Educação Infantil”. Nesse trecho, Lisbela demonstra a imensa satisfação ao cursar a sua Pós-graduação, apesar de ser um curto período, suas vivências formativas foram intensas e direcionadas às suas necessidades formativas.

#### 6.1.4 A formação pós-graduada: contribuições para o desenvolvimento da atividade do cuidar e educar

No quarto indicador: Lisbela faz destaque a formação pós-graduada e esclarece: “quando eu iniciei no município eu tinha acabado de começar a Especialização, fazia um mês. Eu sempre senti a necessidade de fazer uma pós quando terminasse a graduação”. Sua afirmação nos possibilita compreender como Lisbela foi implicada pela formação inicial, que se configurou em motivos para não restringir-se a ela, ir além, ao compreender que não estava apta para o exercício da prática educativa.

Nessa perspectiva, Lisbela demonstra seu comprometimento ético e político, pois, sua preocupação está na possibilidade de gestar transformações educacionais políticas e sociais a partir da promoção de uma educação efetiva e de qualidade as crianças. Portanto, são através dessas mediações da formação que Lisbela constitui seu modo singular de ser professora.

Ao afirmar que, “a especialização contribuiu bastante, foi bem significativa, houve diversas aprendizagens”, Lisbela elucida uma das diversas aprendizagens na pós-graduação: “uma das principais aprendizagens foi o conhecimento de que eu não posso dizer que uma criança da Educação Infantil tem dificuldade de aprendizagem. Pois, é uma criança em pleno desenvolvimento e cada uma possui seu nível de aprendizagem”.

Neste trecho, Lisbela traz à tona a sua concepção acerca da aprendizagem da criança e seu desenvolvimento e os reconhece na realização por ritmos de aprendizagens. Diante da referida fala, percebemos a necessidade de discutirmos sobre essa concepção de Lisbela, que de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, compreende como um pensamento de desnaturalização acerca do processo da aprendizagem.

É importante destacar que os estudos de Vigotski sobre a ZDP nos permitem fazer outra leitura desta questão. A ZDP possibilita o desenvolvimento humano na sua relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Logo, é na atividade pedagógica que será realizada a mediação entre Lisbela e as crianças. Nesta interação, ambos, professor e criança se implicaram mutuamente. Assim, a mediação proporcionará o desenvolvimento histórico, cultural e social da criança, como também do adulto.

Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo de objetivação da cultura. Este processo de objetivação apenas é possível por meio da apropriação da cultura.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mais uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2008, p.115).

Para que haja apropriação, é preciso também à existência de pessoas e relações sociais e, para isso, o ser humano precisa estar em atividade. Ou seja, a criança não irá desenvolver-se de acordo com um nível de aprendizagem natural e sim, através pela mediação com o outro, com a história e o social. Compreende-se assim, que se uma criança não relacionar-se com outros seres humanos mais desenvolvidos, ela não irá se desenvolver humanamente.

Para melhor compreensão, citamos como exemplo a apropriação da linguagem pela criança. A criança nasce com os aspectos biológicos para o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, se ela for colocada em um ambiente aonde irá se relacionar apenas com animais selvagens, sem as relações de outro ser humano, ela não irá desenvolver a linguagem humana. Portanto, a partir deste exemplo, podemos entender que é na relação dialética e na interação entre aprendizagem e desenvolvimento que acontece apropriação da linguagem e demais aspectos históricos, culturais e sociais. Logo, a professora Lisbela compreende a subjetividade das crianças e busca desenvolver atividades diversas buscando satisfazer a necessidade individual de cada criança.

Ao continuar sua explanação sobre a pós-graduação, notamos que a professora Lisbela atribui um sentido singular a Especialização, por ter sido um processo formativo de intensas relações e atividades voltadas para as práticas do cuidar e educar na Educação Infantil. E esclarece:

Isso aconteceu porque os professores queriam abranger as disciplinas de acordo com nossas áreas de atuação e como a maioria [das professoras] que estavam cursando era da Educação Infantil, então os professores acabou voltando às práticas para este nível de ensino (LISBELA, 2016).

Podemos compreender que o direcionamento e organização das atividades para a Educação Infantil aconteceu devido à maioria serem professores da Educação Infantil. Ou seja, poderia ter acontecido o oposto, esses professores dessa etapa educacional não serem maioria. Nesse contexto, Lisbela não teria vivenciado com intensidade a Especialização e sua

contribuição para a realização da prática do cuidar e educar, não satisfazendo significativamente as necessidades que a constituía.

Nessa perspectiva, devemos considerar ainda que numa mesma formação de professores, poderão ocorrer diversidades de compreensões da importância de determinado conhecimento ou ação para a sua constituição formativa, mesmo a maioria ou todos atuando numa mesma etapa educacional. Segundo Pardal e Martins (2005), esses aspectos contraditórios não devem ser entendidos como um fenômeno negativo. Logo, é no movimento de contradições que ocorrem novas apreensões e transformações de determinada atividade ou aspecto formativo.

As falas analisadas apontam para a contribuição da formação pós-graduada na mediação da atividade do cuidar e educar, ao possibilitar a criação do movimento de construção de novos significados, sentidos e o desenvolvimento de novas práticas. Podemos compreender que Lisbela configura sua formação subjetivamente e ao produzir sentidos vai transformando sua prática do cuidar e educar a partir de suas vivências e práticas formativas requeridas no contexto social que está inserida. Dessa maneira, é a partir da necessidade e vontade de realizar sua atividade com eficácia, que Lisbela busca estar sempre em formação.

Portanto, é a partir da sua apropriação das relações e práticas sociais e culturais que sua atividade transforma-se. Ou seja, é no movimento de aprendizagem que ela atinge o seu nível potencial e gesta novas necessidades e novos conhecimentos que passam a serem afetados no processo de superação através da relação com o outro.

Lisbela é atravessada pela necessidade de realizar formações que possam contribuir para a transformação de si e o enfrentamento de suas condições materiais e sociais vivenciadas na sua prática profissional.

É de suma importância a consciência de Lisbela sobre o papel do professor diante do desafio de cuidar e educar de crianças na realidade que se constituem. Pardal e Martins (2005) lembram que esse assunto é complexo e possui uma diversidade de interesses, objetivos e agentes inseridos nessa ação. Os autores ressaltam sua afirmação, ao enfatizarem que os interesses entre os próprios professores, não são os mesmos. Ou seja, o discurso político que retrata uma hegemonia em busca de uma educação de qualidade, na realidade não o é.

Acerca dessa questão, compreendemos que é na afirmação e negação da formação acadêmica que o professor produz conhecimentos, ao entendermos que o significado social de formação inicial e continuada não permanece estável, ele vai se transformando em cada contexto histórico.

Diante do exposto, compreendemos que o professor é o principal agente no processo formativo para o cuidar e educar na Educação Infantil. Entretanto, ele não é o único responsável pela eficácia de sua formação acadêmica e de seu desenvolvimento profissional docente. É preciso sempre lembrar que esse processo está implicado pelas condições históricas, sociais e culturais da realidade educacional que o professor faz parte.

Nessa perspectiva, são as significações construídas na contradição e dialeticidade de sua vivência no campo da educação e da pedagogia que possibilitaram Lisbela configurar a formação acadêmica e a prática pedagógica para o cuidar e educar na Educação Infantil, mas, especificamente, na pré-escola.

## **6.2 Núcleo de Significação II – A constituição do cuidar e educar na Educação Infantil: apreensões iniciais**

O presente núcleo é constituído a partir da aglutinação de quatro indicadores: O início da docência na Educação infantil: limites e desafios de uma turma integral; Dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas no planejamento e execução das atividades para o cuidar e educar; Desafio de lecionar em duas turmas do mesmo nível em unidades de Educação Infantil diferentes: reconhecimento das singularidades do cuidar e educar em cada turma; A necessidade de uma auxiliar para a ação docente do cuidar e educar.

### **6.2.1 O início da docência na Educação Infantil: limites e desafios de uma turma integral**

Ao explicar sobre o início da sua carreira docente, Lisbela nos relata acerca da sua primeira turma na Educação Infantil: “em Outubro de 2014, eu fui para uma UEI. Quando eu cheguei lá, presenciei uma realidade bem diferente”. Compreendemos o impacto de Lisbela para com a realidade encontrada, ao continuar sua fala esclarecendo que: “as crianças eram bem carentes, mas assim, crianças bem amorosas, elas tinha um carinho muito forte por você, por qualquer um que chegasse lá, eles se apegavam logo”.

Ao sentir a carência das crianças e do contexto social daquela UEI em que trabalhou, a professora Lisbela demonstrou ter sido afetada por um sentimento de intensa adversidade social e econômica existente naquele contexto educacional e, conseqüentemente, a implicação disso na sua prática do cuidar e educar. Deste modo, a professora é provocada por esse

contexto histórico, cultural e social, e passa a compreender que as condições objetivas proporcionadas a essas crianças também implicam diretamente na prática educacional.

A professora continua sua explanação sobre o início de sua prática na Educação Infantil e diz: “Chegando lá eu fiquei na turma de crianças que ficavam o dia todo, uma turma integral”. É válido esclarecer que Lisbela não exercia sua prática o dia todo ela atuava apenas em um turno. Portanto, a turma integral possuía duas professoras, uma em cada turno, Lisbela lecionava no turno vespertino.

Assim, eu fiquei no lugar da professora que todos diziam que ela só fazia pastorar as crianças. Então, as meninas [professoras da Unidade] diziam que eu tinha trazido outro ar para a U.E.I. Porque as crianças só faziam correr e ficavam sem fazer nada e a outra professora só fazia pastorar (LISBELA, 2016).

De acordo com essa fala, podemos compreender o gênero da atividade do cuidar e educar revelado por algumas professoras que compõe o coletivo profissional da U.E.I. Para esclarecermos o que entendemos por gênero da atividade, recorremos a Clot (2006, p.50) que afirma: “o gênero é compreendido como um [...] sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas: uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo”.

Portanto, o gênero da atividade possibilita o professor perceber suas ações e a ausências delas ao desenvolver atividades em conjunto com os demais profissionais que constituem o ambiente educativo. Esse gênero é atravessado pela dimensão social que é constituída pela dialeticidade e contradição de objetivos e ações compartilhadas. No caso de Lisbela, o gênero da atividade do cuidar e educar na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, podemos constatar que as demais professoras compreendem que Lisbela exerce sua profissão a partir de um gênero educativo de cuidar e educar das crianças, compartilhados por elas. Ou seja, não é um gênero assistencialista de apenas “pastorar” e sim de cuidar e educar. Podemos perceber que elas compreendem que esse gênero faz parte do contexto histórico da Educação Infantil, porém, as práticas assistencialistas realizadas naquela época não são as mesmas requeridas na Educação Infantil vivenciada atualmente.

Diante disto, faz-se necessário esclarecer que as práticas educativas não são naturais e sim culturais como também, elas não são estáticas, elas mudam. Entretanto, não obrigatoriamente os sujeitos que a praticam se transformam. As práticas pedagógicas também são produções históricas da sociedade que produzem gêneros dessa atividade.

Na fala de Lisbela, fica evidente a manifestação das professoras que já faziam parte da UEI em relação à avaliação de sua prática. Logo, a partir da inferência das professoras, podemos perceber que a compreensão das colegas acerca da sua prática lhe afetou positivamente e proporcionou uma potencialidade para enfrentar os novos desafios que se defrontava naquele momento.

Nesta perspectiva, na busca de superar os desafios que encontrava no cuidar e educar da turma integral, Lisbela utiliza-se também da sua formação acadêmica e profissional construída durante o processo histórico e social de sua formação e práticas que determinaram a sua compreensão da necessária atuação na formação integral das crianças. Ou seja, a sua significação do ser professora passa a constituir motivações na busca de efetivar as atividades necessárias e transformar a prática existente antes da sua chegada. A professora esclarece:

A turma integral foi minha primeira turma de Educação Infantil no município [rede pública de ensino], tinha crianças de dois anos, três anos, e tinham crianças de até quatro anos. Porque não tinha vaga para matricular na turma de quatro anos, então, essas crianças de quatro anos foram alocadas na turma integral (LISBELA, 2016).

Neste trecho, Lisbela traz a tona um aspecto importante da promoção de oferta de vagas para as crianças na Educação Infantil. Pois, ao exercer sua prática na turma integral de creche, que deveriam ter apenas crianças de 2 e 3 anos, também foram integradas crianças que já tinham quatro anos de idade e deveriam ser matriculadas na pré-escola. Ou seja, entende-se que não deveriam estar na turma, mas como não havia vaga na turma de quatro anos, para não deixar que a criança ficasse sem vivenciar a Educação Infantil, a escola decidiu incluí-las onde legalmente não deveria ser matriculadas.

No que diz respeito a essa ação, não nos propusemos a (fazer julgamentos) julgar nem a escola nem a professora. Queremos chamar atenção para o destaque que Lisbela realiza acerca da necessidade urgente de ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Lembrando que essa necessidade é amparada na primeira meta do atual Plano Nacional de Educação- PNE que prevê:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2016, p.16).

Entretanto, o relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 revela que:

O acesso das crianças de 4 a 5 anos na escola/creche cresceu continuamente, passando de 72,1%, em 2004, para 89,6%, em 2014. Essa ampliação do acesso em aproximadamente 18 p.p é muito positiva, especialmente porque essa tendência tem se mantido nos últimos anos, inclusive de 2012 em diante. Contudo, ainda é muito grande o desafio de atingir a meta de universalização da pré-escola até 2016. O crescimento observado no acesso à escola/creche dessa faixa etária ocorreu com tendência geral de diminuição das desigualdades, embora estas ainda persistam quando são consideradas as análises por grandes regiões, UFs, localização da residência, raça/cor e faixas de renda (BRASIL, 2016, p.46).

Portanto, faz-se necessário destacar, que a ausência de vaga enfatizada na fala de Lisbela era na Pré-escola, que atualmente pela LDB/96, é obrigatória a matrícula de toda criança de 4 e 5 anos de idade nessa etapa educacional. Como também, de acordo com o PNE atual, a sua oferta deveria estar universalizada e atender a todas as crianças do país.

Sobre esse assunto, é importante a efetivação dos seguintes questionamentos: quem são e em que contexto social estão inseridas a maioria das crianças que não tem a oportunidade de frequentar a Educação Infantil? Será que são crianças de famílias de alta renda, filhos de médicos, empresários, engenheiros, deputados, senadores, presidente? Ou são as crianças oriundas de famílias de baixa renda, que dependem das políticas sociais para manterem-se vivas na sociedade atual? Como é o caso do contexto social vivenciado por Lisbela.

Diante do contexto político, econômico e social que tem se agravado no Brasil desde 2016 até o momento atual da finalização da produção dessa pesquisa, é relevante o destaque de Lisbela para essa lacuna, a qual propõe pensar o contexto social vivenciado pelas crianças que não tem a oportunidade de frequentar a Educação Infantil. Essa reflexão evidencia a discrepância social, educacional e econômica que assola o país. Conforme Leontiev:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1998, p.63).

Portanto, não há como pensar na universalização da Educação Infantil, sem perceber que condições reais de vida vivenciam essas crianças que necessitam da oferta da Educação Infantil da rede pública de ensino. Não discutir essa questão, é permanecer na utopia que reconhece apenas o professor como o responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança. E sabemos que o professor e a criança não estão isolados do contexto social e das relações vivenciadas por eles.

Contudo, não queremos dizer que ele não seja responsável, ele é responsável, mas não depende somente dele a efetivação da qualidade na prática do cuidar e educar promovida as crianças. Logo, é necessário que as transformações objetivadas no processo educacional, não sejam isoladas da vida histórica e social das crianças.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível (SAVIANI, 2015, p. 36).

Após, revelar sua preocupação com o contexto social, Lisbela continua a discorrer acerca de sua prática na turma integral e externa: “O cuidar e educar dessa turma foi um desafio grande, principalmente, porque era uma turma que a gente tinha que dar banho todos os dias”. Cabe destacar que Lisbela evidencia a prática do banho diário devido a especificidade da turma integral, e a responsabilidade de realizar essa ação com todas as crianças da turma, todos os dias.

Fica claro que o seu desafio era a demanda de tempo para a realização dessa atividade. É preciso explicar que ela não a considera desnecessária, mas, para Lisbela, essa especificidade da Educação Infantil deveria ser realizada com colaboração, para que efetivamente a sua prática possa oportunizar um tempo maior para as crianças realizarem outras atividades. É importante lembrar que a criança não nasce apropriada do mundo humano, ela passa a se constituir na apropriação e objetivação das significações sociais vivenciadas ao longo do seu desenvolvimento. Logo, a educação é um dos meios que possibilitam essa constituição desde a infância.

A fala de Lisbela demonstra um momento de atividade que é específica e necessária na Educação Infantil. Desse modo, percebe-se que seu conhecimento e significação da atividade do cuidar e educar impulsiona o desejo de praticar atividades significativas e direcionadas à educação integral das crianças.

Diante das falas analisadas, percebe-se que o desejo de Lisbela perpassa por princípios políticos, éticos e estéticos propostos pelas DCNEI, ao compreender que sua atividade não é pastorear as crianças, ou seja, apenas resguardar fisicamente a criança enquanto os pais exercem outras atividades. A professora se preocupa em realizar atividades que possam colaborar com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo, da criança. A professora compreende que é nesse processo de mediação que as crianças conseguem dar saltos qualitativos na sua constituição enquanto humano.

Para tanto, sabemos que para que isso aconteça é preciso que a criança seja afetada para poder avançar nas atividades que ainda não conseguem realizar sozinhas, e isso deve acontecer através da mediação de outra pessoa mais desenvolvida, seja por um adulto ou por outra criança mais desenvolvida.

#### 6.2.2 Dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas no planejamento e execução das atividades para o cuidar e educar

No terceiro indicador, “Dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas no planejamento e execução das atividades para o cuidar e educar”. Ao continuar sua fala acerca da sua prática na turma integral, Lisbela revela “a turma integral foi criada para aquelas crianças de 2 e 3 anos [filhos] de pais que trabalhavam o dia todo, mas, também tinham crianças de 4 anos. Era bem complicado você planejar para uma turma [integral com crianças de 2, 3 e 4 anos] desse tipo de faixa etária”. Além disso, como já foi discutida anteriormente, a professora tinha o desafio de lecionar para alunos de creche e pré-escola ao mesmo tempo.

Assim, entendemos que, Lisbela apreende a atividade do cuidar e educar a partir do mundo real dela e das condições materiais existentes para efetivá-la. Deste modo, o que Lisbela deseja desenvolver na sua turma e não consegue realizar, também lhe afeta. Ela revela essa afetação na seguinte fala: “O planejamento nessa turma era dificultado devido a diferenças de idades, então eu planejava o mesmo assunto, porém atividades de níveis diferentes dependendo do grau de desenvolvimento da criança”.

Nesta fala, entendemos que ao destacar a importância do planejamento Lisbela não o significa apenas como uma facilitação para a sua atividade, mas também, como uma real possibilidade de alcance dos objetivos propostos. A professora é implicada pela necessidade de melhoria no desenvolvimento de atividades educativa ofertada as crianças, como também, pela UEI da qual ela faz parte.

A professora novamente destaca sua prática: “Antes de qualquer atividade eu sempre trazia uma brincadeira ou uma história que contextualizasse o assunto e, depois, como não tinha auxiliar, eu dividia por faixa etária para realizar a tarefa”. Lisbela entende que para promover uma mediação satisfatória às crianças, em algumas atividades era necessária a mediação por grupos, ou seja, enquanto estava com um grupo, outro grupo ficava realizando alguma atividade com a ausência de sua mediação. De fato,

É pela **mediação** que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2015, p.34, grifo do autor).

Lisbela ainda esclarece: “Em relação às aprendizagens, no início eles não tinham interesse em executar nenhuma atividade que eu levava. Então, busquei novas estratégias e percebi que eles começaram a se interessar mais pelas atividades”. Ao constatar a necessidade de buscar conhecimento e realizar novas estratégias com a turma, Lisbela objetiva a necessidade da realização da avaliação no desenvolvimento da sua prática e aprendizagem da turma.

Em suma, a professora revela a importância da elaboração de diversas atividades para uma mesma turma e demonstra sua apreensão das singularidades no desenvolvimento cognitivo, físico, social e cultural das crianças. Assim, entendemos que Lisbela, conscientemente, passa a criar, transformar e avaliar as atividades, com o objetivo de possibilitar diversas oportunidades de apropriação de conhecimento para a sua turma, visando que as crianças possam dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento e aprendizagem.

### 6.2.3 Desafio de lecionar em duas turmas do mesmo nível em unidades de Educação Infantil diferentes: reconhecimento das singularidades do cuidar e educar em cada turma”.

No terceiro indicador, a professora esclarece o início de sua prática pedagógica para o cuidar e educar:

[...] Comecei a lecionar no infantil II, que eram crianças de 5 anos, eu também não tinha experiência nessa faixa etária. Porque eu sempre trabalhava com crianças de quatro anos. E aí eu fui para a turma de 5 anos, no caso aquela turma, vamos dizer (uma pausa) que está “alfabetizando”. Mas, aí foi uma turma que me encantei também, me apaixonei. Era na mesma U.E.I. [da turma integral] e foi no ano de 2015 (LISBELA, 2016).

Ao revelar-se provocada com o novo desafio de lecionar na turma do Infantil II na pré-escola, Lisbela demonstra sua afetação pelo desconhecido, um nível de turma da pré-escola que ainda não havia exercido sua prática pedagógica do cuidar e educar. A professora demonstra que as configurações constituídas até o momento na Educação Infantil possibilitaram uma significação acerca de sua atividade.

Lisbela explicita: “Ao mesmo tempo, eu recebi uma proposta para assumir umas aulas excedentes na U.E.I próximo a minha casa. Eu aceitei porque também era uma turma de cinco anos, também era o infantil II”. Lisbela revela que aceitou o desafio de assumir outra turma da Educação Infantil em outra U.E.I motivada pela oportunidade de exercer sua prática do cuidar e educar numa turma de mesmo nível.

Para mim era só continuar o meu trabalho. Na minha cabeça, não iria precisar de dois planejamentos, ia ser uma coisa mais “light”. Só que engano meu. (risos). Porque a prefeitura trabalha muito com projetos, então assim, cada U.E.I tem sua realidade e tem suas demandas de projetos. Então quando a gente estava trabalhando com um projeto lá na UEI, o da outra UEI não tinha nada a ver com o de lá (LISBELA, 2016).

Um aspecto importante que se evidencia na fala de Lisbela é sua compreensão no que concerne ao reconhecimento da singularidade e subjetividade encontrada em cada UEI. Fica evidente que Lisbela novamente é atravessada por vivências contrárias ao que se esperava, ou seja, contextos educacionais próximos que possibilitariam a realização de um mesmo planejamento para as duas turmas. Desse modo, a sua despreocupação acerca da disparidade de atividades se defronta novamente com uma real situação de contextos sociais e educacionais diversos.

Contudo, Lisbela complementa sua fala ao revelar: “Mas como a turma era da mesma faixa etária, eu não tive muito problema”. Compreendemos que Lisbela compara as necessidades manifestadas na atividade do cuidar e educar na pré-escola com a da turma integral. Deste modo, não que ela se contradiz na significação das diferenças, mas sim, no distanciamento das mediações entre as duas atividades vivenciadas. Para a professora lecionar para creche e pré-escola na mesma turma em um único turno foi bem mais desafiador do que lecionar respectivamente em duas turmas do infantil II da pré-escola, em turnos e instituições diferentes.

Entendemos assim, que é nesse processo de constituição de significados e sentidos sobre sua prática do cuidar e educar e a dimensão subjetiva que perpassa sua ação, que a professora novamente reconhece as singularidades presentes na Educação Infantil.

#### 6.2.4 A necessidade de uma auxiliar para a ação docente do cuidar e educar

No quarto indicador, ao ser questionada acerca dos cuidados com as necessidades básicas das crianças, Lisbela diz que: “No momento que eles precisam de acompanhamento para realizar as necessidades básicas, quem as auxiliam sou eu. Infelizmente, não tenho auxiliar”. Fica evidente a preocupação de Lisbela acerca da ausência de outra professora que pudesse colaborar na mediação das atividades realizadas para cuidar e educar das crianças.

Ao evidenciar a sua necessidade de uma auxiliar Lisbela cita a seguinte situação: “No momento de uma brincadeira, por exemplo, se uma criança sentir vontade de ir ao banheiro e precisar de ajuda para se limpar, nesse momento a brincadeira para, já se tivesse uma auxiliar não parava, porque poderia ir uma e ficar a outra”.

A partir do exemplo citado acima, podemos aferir que essa necessidade gesta-se das práticas vivenciadas constituídas por emoções sentidas ao conseguir desenvolvê-las ou não. Essas emoções são constituídas nas frustrações de não poder satisfazer sozinha as necessidades das crianças, nas interrupções durante uma atividade que as crianças estão desenvolvendo, e até mesmo na impossibilidade de concluir a atividade proposta.

Faz-se necessário esclarecer que a professora não possui controle das emoções e necessidades gestadas durante a sua docência na Educação Infantil. Ou seja, elas acontecem no desenvolvimento das atividades e nas afetações que passam a lhe constituir.

O sujeito não necessariamente tem o controle e muitas vezes a consciência do movimento de constituição das suas necessidades. Assim, tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental (AGUIAR; OZELLA, 2006, P. 8).

Como afirma Aguiar e Ozella (2006), as emoções implicam diretamente na constituição das necessidades. Nesse aspecto, Lisbela revela que são nas emoções vivenciadas no cuidar e educar de crianças na Educação Infantil que gesta e fortalece a necessidade de uma professora para desenvolver juntamente com ela a complexa realização das atividades para as crianças.

Lisbela continua a falar sobre sua prática para o cuidar educar na pré-escola e nos chama atenção a seguinte apreensão revelada por ela: “Eu sou um pouco privilegiada porque na minha sala tem um banheiro, ele não é adaptado, mas assim, é o que nós temos, então

temos que valorizar”. Quando a professora diz que é privilegiada por não ter o mínimo que se é requerido para as crianças, ou seja, um banheiro adaptado ao tamanho delas, nos faz questionar o significado de “privilégio”. De acordo com o dicionário Michaelis (2017) privilégio significa “direito, vantagem ou imunidades especiais gozadas por uma ou mais pessoas, em detrimento da maioria; regalia [...]”.

Assim, partindo do significado exposto, compreendemos que diante de uma escassez de recursos, tanto no que diz respeito aos instrumentos para o desenvolvimento da atividade, como também de profissionais, Lisbela verdadeiramente sente-se privilegiada por ter um banheiro não adaptado dentro de sua sala.

Compreendemos que Lisbela parte do pressuposto de que muitas Unidades de Educação Infantil não tem sequer banheiros dentro das salas, como é o caso das demais salas da UEI que ela está exercendo sua docência. A única sala que possui um banheiro interno para as crianças é a sua sala. Logo, se a sala na qual ela exerce suas atividades, possui um banheiro, mesmo não sendo adaptado para a idade das crianças, ela sente-se agradecida por usufruir desse espaço e passa a significá-lo como um privilégio.

Vale ressaltar que a condição adequada da estrutura física das Unidades de Educação Infantil é prevista na DCNEI que afirma: “Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...] (DCNEI, 2010, p. 19).

Entretanto, é válido destacar, que mesmo sendo uma conquista, a professora não deve se conformar com as condições desfavoráveis a sua prática pedagógica. O olhar para com a promoção de instrumentos necessários a prática do cuidar e educar não deve ser direcionado para o que os outros não tem, e sim, para o que é necessário e que deve ser garantido a todas as instituições que ofertam a Educação Infantil. Para tanto, isso requer uma reflexão sobre a necessidade de discutirmos como as Unidades estão proporcionando a estrutura de espaços para os professores desenvolverem o cuidar e educar na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a professora reconhece que a qualidade no atendimento as crianças na Educação Infantil é um grande desafio e que precisa ser enfrentado. Pois, infelizmente, os investimentos ficam aquém da real necessidade, o que implica, muitas vezes, na impossibilidade de satisfação das necessidades das crianças.

Deste modo, compreendemos que, para sua atividade ser realizada satisfatoriamente, são necessários recursos que auxiliem a sua atividade, principalmente, no que se refere a ações com a higiene do corpo, das necessidades biológicas, dos cuidados físicos com o corpo.

Como também requer o apoio de outros profissionais da instituição para realização dessas atividades.

Dessa forma, Lisbela verifica a necessidade da aquisição e utilização de instrumentos que possam mediar a sua prática pedagógica. Corroboramos com o pensamento de Lisbela e entendemos que os instrumentos poderão possibilitar uma ampliação de sua potencialidade na realização de atividades direcionadas para as crianças. Logo, faz-se necessário que se estabeleça uma relação dialética com o real da atividade e suas ações. Lisbela exemplifica sua real necessidade e diz:

Quando as crianças querem ir ao banheiro, elas pedem e eu deixo ir. Mas, eu percebo que quando eles querem ir ao banheiro fazer cocô, eles têm muita vergonha e se não tiver papel higiênico no banheiro eles não pedem. Essa semana mesmo, uma criança pediu para ir ao banheiro, porém, por não ter papel ele não fez e não me pediu. Então, a criança foi e voltou e eu pensei que ele tinha feito. Por não ter auxiliado, às vezes também acabamos pecando em alguns pontos (LISBELA, 2016).

Entretanto, acerca do acontecimento explanado, Lisbela faz o seguinte reconhecimento: “Faltou da minha parte, ir até ele e perguntar se ele realizou o que queria fazer. Porém, a mãe dele veio na minha sala e me contou que ele não fez porque não tinha papel no banheiro”. Implicitamente a fala da professora revela sua significação acerca de sua responsabilidade na situação ocorrida no processo de desenvolvimento de sua atividade. Sabemos que:

O desenvolvimento integral depende dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso e conhecimento variados (BRASIL, 1998, p.24).

Contudo entendemos que, por mais que a professora tenha o desejo de satisfazer todas as necessidades requeridas pelas crianças da turma, ela não deve sentir-se culpada por alguns acontecimentos que não são concretizados. Ou seja, a situação retratada não depende apenas de sua mobilização, mas, de toda a instituição responsável pela sua promoção. Lisbela continua sua discussão sobre o fato ocorrido e explica:

Porque geralmente eu deixo o papel higiênico no banheiro, porém a funcionária da limpeza prefere colocar em algum lugar que eles não conseguem pegar. Mas, eu sou totalmente contra isso. Acho que deve estar ao

alcance das crianças, eles tem que aprender que agente deve aprender a usá-lo e cuidar das nossas coisas (LISBELA, 2016).

Podemos verificar que mesmo Lisbela sentindo-se culpada e responsável, a partir do momento que revela a concepção de conscientização sobre que é mais educativo para a criança, também reconhece, mesmo que implicitamente, que a sua prática do cuidar e educar não depende somente dela, também requer um conhecimento e colaboração de toda a Unidade de Educação Infantil.

Lisbela ressalta seu comprometimento com a integração do cuidar e educar na sua prática ao afirmar: “Eu sempre digo: olhe pessoal, quando vocês quiserem ir ao banheiro fazer coco digam a tia Maria. Não é para ter vergonha, isso é uma necessidade que não é só sua, todos nós fazemos”. A ação de Lisbela corrobora com a proposição do RCNEI (1998, p. 25) que elucida:

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

Assim, compreende-se que Lisbela é atravessada por uma consciência humana que passa a impulsionar o interesse de criar e transformar práticas educacionais presentes na sua instituição. Sobre essa compreensão a professora cita:

Eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de fazer coco, e ele sempre faz coco na roupa e os coleguinhas ficavam rindo dele. Então eu tive que trabalhar esse assunto com a turma para que esse coleguinha não ficasse constrangido com essa situação e seus coleguinhas não ficassem rindo dele (LISBELA, 2016).

Sua fala aponta para um exemplo de apropriação da integração do cuidar e educar no desenvolver de sua prática na pré-escola. Ao tomar como referência o RCNEI (1998, p. 39) tem-se a seguinte proposição: “A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem”.

Diante das falas analisadas, percebe-se que Lisbela promove diversas atividades que podemos constatar que ela se utiliza da consciência em si na objetivação de intervir intencionalmente na sua prática pedagógica do cuidar e educar.

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 1998, p.63).

Entretanto, é preciso ressaltar que no exercer da prática pedagógica, também há momentos que ela se utiliza da consciência para si, ou seja, ela não passa todos os momentos de sua prática utilizando-se da consciência em si. Contudo, Lisbela se posiciona dialeticamente frente a sua problemática, pois, ao mesmo tempo em que sente necessidades, objetiva lutar por melhorias, e mobiliza-se nas suas práticas para que isso aconteça. E assim, as crianças possam construir e reconstruir significações na sua relação com o mundo.

É válido enfatizar, que essa ação também requer que os órgãos responsáveis pela promoção dessa etapa educacional se mobilizem e ofereçam instrumentos para garantir a promoção de uma educação integral e significativa às crianças que dela necessitam.

### **6.3 Núcleo de Significação III – A atividade do cuidar e educar na pré-escola: significações constituídas pela professora Lisbela.**

Na busca de continuarmos apreendendo os significados e sentidos constituídos por Lisbela acerca do cuidar e educar na pré-escola, o terceiro e último núcleo é constituído a partir da articulação de seis indicadores: A compreensão do cuidar para o desenvolvimento integral da criança; A compreensão do educar para o desenvolvimento integral da criança; Concepção de criança que fundamenta a ação docente de Lisbela; Atividades para o cuidar e educar: desenvolvimento, aprendizagem e autonomia da criança; O papel do professor na relação de cuidar e educar na atividade pedagógica; A afetividade mediando a atividade do cuidar e educar.

### 6.3.1 A compreensão do cuidar para o desenvolvimento integral da criança

No primeiro indicador, Lisbela expressa a sua apreensão acerca do cuidar, e diz:

Eu compreendo o cuidar como dar atenção às necessidades. Não apenas as necessidades básicas, como ir ao banheiro, e se alimentar, mas, um cuidar de uma forma que contemple o escutar, o dialogar com as crianças, o aprender com elas, o desenvolvimento da autonomia, que as crianças têm, e, às vezes, em casa, elas são um pouco privadas, a mãe [os responsáveis] acha que ela não é capaz de fazer tal coisa (LISBELA, 2016).

Podemos inferir, mediante a fala de Lisbela, que ao direcionar sua fala para as características do cuidar, ela propõe ações que contemplam os aspectos físicos e subjetivos das crianças. Entendemos assim, que a professora demonstra possuir compreensão da subjetividade humana que está presente na sua atividade, ao buscar promover o acolhimento das crianças em todos os aspectos que permeia sua prática para o cuidar e educar.

Um aspecto relevante na fala de Lisbela é sua reflexão acerca da atuação da família nesse processo educacional. A sua fala destaca o desconhecimento por parte da família no que diz respeito às potencialidades da criança, o que acaba gerando ações de repressão a determinadas atividades que elas já são capazes de realizar.

Outro aspecto que merece ser discutido na fala de Lisbela no que tange à família e sua relação com a educação das crianças é a necessidade de compreender e discutir em nossas falas a realidade de contextos familiares que vivenciamos culturalmente. Quando Lisbela refere-se à mãe, entendemos que ela não obrigatoriamente está limitando a especificidade da mulher que deu a luz a criança.

Contudo, faz-se necessário que possamos identificá-los como “os responsáveis”, pois, este pode ser um pai, uma mãe, um pai e uma mãe, um tio, uma avó, uma vizinha, dois pais, duas mães, enfim, atualmente há uma enorme diversidade de contextos familiares que são ou estão responsáveis pelas crianças. Essa transformação da base familiar está culturalmente relacionada com a educação das crianças e não há como separarmos.

Assim, é de suma importância abrir espaço para essa discussão, pois, a atual sociedade requer que as instituições educacionais se mobilizem para o reconhecimento da diversidade familiar que as constitui. Logo, entendemos que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é o primeiro passo para a constituição dessa compreensão.

Ao continuar sua fala acerca do cuidar, Lisbela ressalta: “Cuidar não é mais só você dar aquela assistência. Antigamente, a gente via a questão mais dos cuidados básico. O

assistencialismo” (LISBELA, 2016). Neste trecho da fala de Lisbela, novamente, fica evidente a sua desnaturalização do processo histórico de práticas assistencialistas. Ou seja, a professora expõe conscientemente a necessidade de romper com esse significado histórico-social construído, que não condiz mais com a prática pedagógica necessária ao cuidar e educar na atualidade.

A partir da ênfase de Lisbela, é importante ressaltar que as práticas culturais transformam-se e essas transformações requer que o professor na sua atividade não fique preso a um comportamento fossilizado.

Lisbela, antes mesmo de falar da sua concepção direcionada ao educar e a relação das duas atividades realizadas por ela, evidencia: “Eu vejo o cuidar e educar na Educação Infantil, como algo indissociável, que não podemos separar” (LISBELA, 2016). Entendemos que Lisbela já antecipa essa fala, como uma observação, para que possamos compreender que ao realizar sua fala direcionada para a concepção do cuidar, ela não o compreende de maneira isolada, e sim, integrada ao educar.

Ao continuar a falar sobre o cuidar, a professora complementa: “Cuidar é também fazer com que a criança aprenda a se vestir, a se despir e saiba também a importância de termos cuidado com o nosso corpo, com o outro, com o ambiente e as demais situações que envolvem a nossa vida” (LISBELA, 2016). Para a professora, nessa etapa educacional as crianças devem vivenciar mediações que lhe propiciem momentos de aprendizagem dos aspectos históricos, físicos e culturais para relaciona-se com o seu contexto social. A professora compreende que a criança é um ser ativo em construção e que está em constante interação social.

### 6.3.2 A compreensão do educar para o desenvolvimento integral da criança

O segundo indicador revela a compreensão de Lisbela a respeito da concepção do educar na relação de sua prática na pré-escola.

Sobre a questão do educar, eu entendo que as crianças não obrigatoriamente devem sair lendo. Claro que se no decorrer do ano acontecer que ela leia, isso é maravilhoso, mas, se não, maravilhoso do mesmo jeito, se ela não sair lendo. Porque a criança da Educação Infantil é para brincar, é para pular, correr, desenvolver sua coordenação motora, interagir. Eu não me preocupe muito com essa parte de que a criança deve sair lendo [do Infantil II] (LISBELA, 2016).

Nessa fala, podemos perceber que Lisbela possui objetivos definidos para a sua prática, e a obrigatoriedade da criança sair alfabetizada na leitura e na escrita no Infantil II não é uma prioridade da pré-escola. Entretanto, isso não significa que ela não desenvolva práticas alfabetizadoras. No entanto, suas práticas estão integradas aos conteúdos e ações desenvolvidas para o cuidar e educar na pré-escola.

Assim, entendemos que Lisbela não define a apreensão da leitura e da escrita, por parte da criança, como requisito obrigatório para o acesso ao Ensino Fundamental. Para a professora, “Educar vai bem mais além do que ensinar a ler e escrever, educar na Educação Infantil é levar as crianças a conhecerem e descobrirem o mundo a sua volta”.

A partir da fala citada, fica evidente a necessidade do professor que atua nessa etapa educacional compreender a real função da pré-escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa compreensão só é possível quando se tem conhecimento da função dessa etapa educacional, como também, das atividades necessárias para a sua realização.

No que se refere à compreensão da família acerca da alfabetização na pré-escola, a professora explica: “No início do ano, fazemos logo uma reunião com os pais para esclarecer alguns pontos, porque sempre eles acham que as crianças devem sair lendo. Nós, professoras do infantil II somos mais cobradas do que você imagina dos pais” (LISBELA, 2016). Lisbela revela um sentimento de angústia por ser cobrada por algo que ela compreende não ser função da pré-escola.

Lisbela sente-se pressionada pelos responsáveis a ter que alfabetizar as crianças na pré-escola, ou seja, a pressão exercida por eles aponta para uma responsabilidade que é iniciada na Educação Infantil II, com atividades que constituirão bases para desenvolvê-la no seu caminhar pelo Ensino Fundamental. No entanto, não é necessariamente obrigatória a sua realização na Educação Infantil. Esse conflito, afeta, sobretudo, a sua relação com os pais.

Neste contexto, vale destacar a importância do compartilhamento dos objetivos que são traçados na pré-escola para que os pais possam conhecê-los e, conscientes deles poderem desenvolver um acompanhamento da educação dos seus filhos em colaboração com os professores. Entretanto, é importante esclarecer que realizar essa aproximação da escola com a família não é uma atividade simples, é complexa, e exige uma colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Acerca do educar, Lisbela diz:

Eu vejo o educar para que as crianças entendam a questão de conhecer o mundo, de conhecer as coisas, de ter o cuidado com o ambiente, os animais, com as árvores, com o planeta, com elas mesmas, com os colegas, os adultos, criar amizades, brincar, desenvolver atividades que ajudam a viver em sociedade (LISBELA, 2016).

Compreensão que condiz com a proposta da DCNEI ao definir que o currículo da Educação Infantil deve buscar realizar uma articulação das “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p.12). No entanto, diante das proposições do MEC, compreendemos que Lisbela terá a sua frente novos desafios a serem enfrentados diante da sua compreensão do cuidar e educar na pré-escola.

Percebe-se, dessa forma, que a compreensão de Lisbela sobre o educar também não se desvincula do cuidar, mesmo ela explanando sobre a concepção do educar como fez anteriormente com o cuidar, no indicador anterior. Ou seja, ela significa-os de maneira integrada.

### 6.3.3 Concepção de criança que fundamenta a ação docente de Lisbela

No terceiro indicador, a professora revela seu entendimento acerca da significação do ser criança: “A criança é um ser global, é um sujeito que tem história, e nessa fase, é o ouvir, é o cuidar, é o educar. É deixar que a criança descubra coisas novas e que precisamos estar sempre ali mediando essas descobertas”. A compreensão de Lisbela se aproxima da definição de ser criança das DCNEI que em seu Artigo 4º define a criança como:

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, 2009, p.12).

Ainda na fala anterior, quando Lisbela diz “um ser global”, ela compreende que a criança é social, que pertence a uma determinada classe social e que se relaciona culturalmente e socialmente com outros sujeitos. Outro aspecto que revela sua compreensão dialética é quando faz a seguinte definição “é um sujeito que tem história”. A partir dessa fala, podemos compreender que Lisbela entende que a criança é social, mas, também que se constitui como um sujeito único a partir das suas particularidades.

Observa-se que Lisbela novamente enfatiza a criança como um sujeito ativo no processo educacional. Logo, sua concepção acerca da criança como um ser sócio-histórico é fundamental para a significação de seu papel na mediação do conhecimento culturalmente acumulado na sua prática do cuidar e educar.

Vigotski (2007) destaca a importância do papel do outro nas relações sociais e esclarece que é mediado pelo outro, ou seja, nas relações sociais, que a criança passa a realizar atividades para além do que ela conseguiria fazer sozinha. Logo, o outro que participa da mediação passa a constituir o processo de desenvolvimento e avanço das funções psicológicas superiores da criança no processo de apropriação dos significados sociais.

Diante das falas, podemos desvelar a significação constituída por Lisbela acerca da concepção de ser criança e dos sentidos atribuídos a ela quando Lisbela diz: “Além disso, nós temos hoje que trabalhar o desenvolvimento da criança, suas necessidades, sua formação como um todo”. É válido observar que, a professora se objetiva nas experiências vivenciadas e reconhece a necessidade de proporcionar atividades que considerem os aspectos objetivos e subjetivos que integram o cuidar e educar na pré-escola.

#### 6.3.4 Atividades para o cuidar e educar: desenvolvimento, aprendizagem e autonomia da criança

No quarto indicador, destacamos as atividades desenvolvidas pela professora entrevistada. Sobre essas atividades, Lisbela nos fez considerações expressas na seguinte fala:

As atividades voltadas para o cuidar e educar devem buscar desenvolver a autonomia da criança, sua independência, a formação da sua identidade, valores necessários para uma boa convivência com o outro, levando-os a interagir com situações que favoreçam a construção de hábitos saudáveis: escovação, alimentação, cuidados com o corpo e o social de forma geral (LISBELA, 2016).

No trecho acima, Lisbela expõe a significação construída por ela sobre as atividades do cuidar e educar, considerando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem os valores éticos, políticos e estéticos, possibilitando assim o desenvolvimento integral da criança.

Ao afirmar que “a relação cuidar e educar com as crianças acontece na prática educativa, no próprio fazer pedagógico, propiciando atividades diversas que contemplem essa relação, a partir de brincadeiras, jogos, situações que desafiem a criança” (LISBELA, 2016). É notória a compreensão do movimento da sua atividade na realidade da pré-escola e o reconhecimento da brincadeira como atividade principal para a criança.

Além disso, é necessário enfatizar que Lisbela tem consciência dos motivos da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, quando revela compreender que a brincadeira irá possibilitar à criança a apropriação de signos que constituem o social e cultural em que ela está inserida. Lisbela significa a brincadeira como uma atividade que possui objetivo. É importante lembrar que essa atividade é definida pela DCNEI como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõe o currículo na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

De acordo com Lisbela, “As atividades de cuidar e educar devem ser realizadas por meio de mediações pedagógicas que considerem aquilo que a criança já traz consigo sua individualidade, suas necessidades, seus sentimentos”. Nota-se que Lisbela é mediada pela significação produzida na relação com as crianças e reconhece que elas possuem um conhecimento prévio.

Vigotski (2008, p. 94) aponta que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Portanto, pode-se afirmar que a criança possui um conhecimento prévio de diversos conteúdos mediados durante as suas relações com a professora, outros adultos, como também, as crianças que compartilham a Educação Infantil.

Como afirma Almeida (2007), o cuidar do conhecimento já elaborado é exercer a atividade de cuidar dos conhecimentos que já foram desenvolvidos pela criança e que traz consigo para a vivência educacional. Ou seja, cuidar é um olhar atento para o que ela já construiu, historicamente, culturalmente e socialmente.

Sobre a importância da presença familiar na educação das crianças, Lisbela ratifica essa compreensão: Lisbela ratifica sua compreensão da importância da família na educação das crianças e diz “Porque é preciso que os pais compreendam quais são as atividades necessárias que a criança deve fazer na Educação Infantil”. De modo que a professora justifica a necessidade da compreensão da função da pré-escola pelos pais ou responsáveis “Para não ficar pressionando o filho e o professor para que ele aprenda a ler no infantil II. Pois, ele se desenvolvendo bem na Educação Infantil ele aprende a ler bem rapidinho”.

Lisbela revela um sentimento de angústia por ser cobrada pelos pais para desenvolver algo que não compete apenas a ela na Pré-escola. Percebe-se assim, que a divergência de conhecimentos sobre o que se é necessário e a singularidade de cada criança nesse processo gestam conflitos de desejos a serem alcançados. Para tanto, Lisbela encontra nas reuniões um momento para buscar uma intermediação desse conflito na relação com os pais ou responsáveis.

Dessa forma, é na ação concreta da reunião, no compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens com os pais das crianças, que a professora gesta expectativas com relação a compreensão dos pais acerca do papel da pré-escola e dos objetivos a serem alcançados pelas crianças, mas especificamente, na turma do Infantil II da pré-escola, quando a criança tem 5 anos de idade.

Na sua fala a professora refere-se ao conflito da prática da alfabetização para ensinar a ler e escrever na Educação Infantil com o objetivo das crianças já iniciarem o Ensino Fundamental com o domínio da escrita e da leitura. Para Lisbela, a criança não deve vivenciar a pré-escola preparando-se para o ensino fundamental, ela deve vivenciá-la constituindo uma base de conhecimento, interações, e aprendizagens que lhe fundamenta para avançar no seu desenvolvimento e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC na sua terceira versão, aprovada pelo MEC no presente ano de 2017, é um documento normativo que, na sua proposta para a Educação Infantil, dispõe uma síntese das aprendizagens para a transição para o ensino fundamental. Dentre as sínteses de aprendizagens propostas para transição, encontramos a síntese da Oralidade e escrita que elenca os objetivos a ser explorados pelas crianças na Educação Infantil.

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2017, p.45).

Segundo a BNCC, as sínteses referidas “devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (Brasil, p.49). Entretanto, ela deixa claro que não são elementos de pré-requisitos para o acesso das crianças ao Ensino Fundamental.

Compreendemos nas falas anteriores, que Lisbela sente-se implicada por essa cobrança da transição, porém, ela não deixa de reconhecer a importância de atividades de leitura e escrita na Educação Infantil para a constituição da base de formação para o desenvolvimento e aprendizagem de ambas as atividades. Entretanto, Lisbela ressalta que a Educação Infantil é o início desse processo, e não necessariamente ele deve ser concretizado nessa etapa educacional.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.79).

Cabe aqui destacar, que durante a finalização da escrita desse núcleo, o ministério da Educação publica uma portaria nº 826 de 7 de Julho de 2017, na qual “dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais educação – PNME”. Cujo 2º artigo propõe:

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (grifo nosso).

A partir dessa portaria nº 826 de 7 de Julho de 2017, o PNAIC deixa de abranger apenas os três primeiros anos do Ensino Fundamental e passa também a incluir as crianças e professores da pré-escola. Diante das discussões realizadas por Lisbela acerca dessa questão, é com bastante preocupação que tomamos conhecimento da publicação dessa portaria.

Nessa perspectiva, é preciso um olhar atento para como será a inclusão das ações propostas para o PNAIC no desenvolvimento de ações que proporcionem a garantia do “direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade” como propõe a nova ação do PNAIC.

Logo, a partir das angústias reveladas na fala anterior de Lisbela, se os pais, mesmo não sendo objetivo da pré-escola, já pressionam as professoras e seus filhos para que eles

alcancem o objetivo de aprender a ler e escrever na pré-escola, passamos a indagar como eles irão agir futuramente.

Nessa perspectiva, diante da inclusão da pré-escola nas ações do PNAIC, passamos a questionar como ficará esse conflito após o início da efetivação da ação proposta pelo ministério da educação: Como será proposta atividades que possam contemplar esse direito da criança na pré-escola? E agora, os pais tem razão, ao educar na pré-escola, deve-se educar com foco na apropriação da leitura e da escrita? E a infância, e o brincar e as vivências socioculturais?

Ao incluir essa proposta atual na discussão da presente temática, nossa intenção é abrir o espaço de diálogos e caminhos para novas perspectivas e futuras discussões nesse campo, atualmente, bastante conflituoso ideologicamente e socialmente.

### 6.3.5 O papel do professor na relação de cuidar e educar na atividade pedagógica

No quinto indicador, percebemos que Lisbela elucida sua compreensão acerca da função do professor e diz: “O papel do educador em geral é crucial para favorecer o desenvolvimento eficaz [integral] da criança”. Assim, compreendemos que a professora significa positivamente a valorização de seu papel na pré-escola. Uma vez que, a professora no período pré-escolar a partir das relações pessoais com as crianças, passa a desempenhar o papel principal nessa relação (LEONTIEV, 1998).

Lisbela novamente enfatiza: “É crucial o papel do professor no sentido de educar e cuidar com elas, pois o professor é que poderá estabelecer uma relação com as crianças para elas se desenvolverem bem”. Entretanto, é válido enfatizar que ela não o coloca como o salvador de todos os problemas da educação. Ela demonstra reconhecer sua função, mas, implicitamente, nas suas falas percebemos que ela reconhece que sozinha não há como alcançar os objetivos propostos para o cuidar e educar na pré-escola.

No que se refere ao conhecimento necessário à prática para o cuidar e educar, Lisbela esclarece: “Não basta apenas conhecer matérias, técnicas inovadoras, deve-se propiciar situações de cuidados, brincadeiras, jogos, aprendizagens e descobertas, a partir da mediação e do afeto”. Lisbela faz uma observação importante sobre a mediação do conhecimento. Compreende que apenas possuir o conhecimento não garante a promoção de práticas significativas. Logo, é preciso conhecer as necessidades das crianças para utilizar o conhecimento e favorecer aprendizagens significativas. Nesse caso, não é apenas o professor

que deve conhecê-las, mas, todos os profissionais que compõe a Unidade de Educação Infantil que também irão possibilitar a mediação da criança em relação ao objeto a ser alcançado.

A professora ressalta: “Saber como mediar à relação com a criança é crucial. Porque eu posso tanto afastar uma criança como eu posso deixar que ela se sinta um ser completo”. Evidencia-se, nessa fala, a preocupação de Lisbela no que se refere à mediação na relação com as crianças. Lisbela justifica os sentidos produzidos acerca dessa mediação quando diz: “Porque no momento em que eu vou brigar com a criança, porque ela fez cocô na roupa, eu posso até estar bloqueando um afeto entre mim e ela, o professor e a criança”.

Diante das experiências vivenciadas no seu processo histórico da atividade docente, a professora passa por transformações e expõe: “Eu entendo que o professor precisa estar sempre refletindo sua prática e buscando inovações necessárias para um fazer pedagógico significativo para a criança e para todos que participam do processo”.

O sentido de incompletude de Lisbela revela que a sua necessidade constante de buscar conhecimentos é gestada a partir das necessidades que surgem durante a sua formação e vivência prática. Isto não significa que ela sinta-se a todo o momento despreparada para exercer sua atividade. Ao contrário, ela sente-se motivada a buscar conhecimentos para melhor desenvolvê-la. Na fala de Lisbela, é possível notar que as necessidades gestadas na sua prática constituíram motivos que mediados pelos afetos a direcionaram para sua forma singular de perceber o real da sua atividade.

#### 6.3.6 A afetividade mediando a atividade do cuidar e educar

O sexto e último indicador, revela a constituição do sentido pessoal e social de Lisbela que foram construídos no decorrer de suas vivências mediadas no exercício da prática do cuidar e educar na pré-escola. Ao relatar sobre sua relação com as crianças, Lisbela expressa “Eu procuro ser uma professora bem presente. Eu procuro passar confiança para que eles confiem em mim, mesmo nessa questão da afetividade” (LISBELA, 2016). A professora demonstra, na sua vivência da prática pedagógica, realizar interações com o objetivo de possibilitar uma relação afetiva com as crianças que potencialize o desenvolvimento e aprendizagem delas. Ações que são propostas pelo RCNEI.

O desenvolvimento integral depende dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da

forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso e conhecimento variados (BRASIL, 1998, p.24).

Nessa perspectiva, Lisbela explica: “Pois, se eu for uma professora que privo muito, que sempre reclamo com a criança que faz coco na roupa, que suja a roupa de suco, eles vão ter sempre medo de mim, de se aproximar de mim”. Podemos apreender que na dialética de sua atividade, a professora constitui sua consciência sobre o papel da afetividade na mediação. Essa configuração, da sua relação dialética entre atividade e consciência, lhe impulsiona a promover situações que possam propiciar a confiança entre ambos os sujeitos: professor e criança.

Com o objetivo de enfatizar a sua valorização acerca da afetividade, Lisbela afirma: “Então, a questão da afetividade é muito importante nesse sentido, para que a criança sinta confiança na professora e que eles se sintam a vontade para perguntar, falar e ouvir. É também uma forma de aprender de forma significativa e prazerosa”. Logo, a partir dessa compreensão, Lisbela aponta para a necessidade do desenvolvimento de uma boa relação entre o professor e a criança em todas as interações educacionais e sociais.

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor (LEITE, 2006, p. 24).

Ou seja, Lisbela desmistifica a compreensão de que para ser professora da Educação Infantil precisa apenas gostar de criança e ter amor por elas. Os seus sentidos constituídos acerca dessa função é na base da afetividade com compromisso educacional ao realizar a sua prática. Assim, Lisbela atribui uma significação dialética da sua prática do cuidar e educar ao demonstrar sua preocupação não somente com o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas, também com a dimensão afetiva que as constitui.

A professora ainda questiona: “Como é que eles irão aprender com uma professora que está sempre mal humorada, que briga por tudo?” E tece uma significação importante acerca dessa ação: “Isso também prejudica o desenvolvimento da aprendizagem do aluno”. Nota-se que Lisbela compreende que os afetos são aspectos subjetivos que mobilizam a sua relação com as crianças e colaboram para o alcance dos objetivos propostos.

É importante ressaltar a dimensão afetiva da mediação pedagógica, como aponta (LEITE; TASSONI, 2002, p. 137-138):

A atuação pedagógica, necessariamente, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, no sentido de buscar não só os avanços cognitivos dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivo entre os alunos e os conteúdos escolares.

Neste contexto, podemos compreender que Lisbela preocupa-se em cuidar da sua relação afetiva com as crianças em todos os aspectos subjetivos e objetivos que permeia sua relação com as crianças.

Ao apreendermos os sentidos e significados constituídos por Lisbela acerca do cuidar e educar compreende-se que, nos três núcleos construídos foram desvelados aspectos objetivos e subjetivos determinantes na mediação da prática do cuidar e educar das crianças na pré-escola e na Educação Infantil como um todo. Assim, entendemos que as significações acerca do cuidar e educar aqui apreendidas é um elemento importante, indissociável e que permeia todo o desenvolvimento da prática pedagógica de Lisbela.

## A CONSTITUIÇÃO DA TEIA: MOVIMENTO DOS INTERNÚCLEOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2015).

No cenário educacional contemporâneo, pesquisar a educação constitui uma tarefa complexa e, especificamente neste trabalho, pesquisar das significações constituídas pela professora que atua na Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola não foi uma tarefa fácil.

Porém, como aponta Saviani, na citação acima, a produção dessa pesquisa se constituiu como um processo educativo da nossa formação - enquanto pessoa, professora e pesquisadora -, a qual foi vivenciada a partir de nossas necessidades, motivos, entusiasmo e grande satisfação.

Nessa perspectiva, entendemos que a produção de uma pesquisa apresenta o potencial de corresponder a uma possibilidade de construção e ampliação de discussões acerca de uma etapa educacional - Educação Infantil - que necessita ser pesquisada. Isto não somente só a partir dos elementos concretos necessários para sua realização. Mas, principalmente, através das significações dos sujeitos que realizam a prática do cuidar e educar na Educação Infantil.

Diante disso, pesquisar os sentidos e significados constituídos pela professora da Educação Infantil acerca do cuidar e educar na pré-escola, tendo como base o referencial teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica, ordenou um esforço teórico intenso para sua apreensão.

Para enfrentarmos o desafio da elaboração e desenvolvimento da pesquisa, empenharmos muita dedicação ao realizamos estudos intensos e complexos, acerca das seguintes categorias: Historicidade, Pensamento e Linguagem, Mediação, Atividade, Sentidos e Significados, dentre outros conteúdos que permeiam a perspectiva sócio-histórica.

No que concerne ao percurso teórico-metodológico realizado, para sua concretização, adotamos os princípios metodológicos de Vigotski (2007) e utilizamos a entrevista recorrente como para produção das informações. Para a realização da análise-interpretativa das informações produzidas, utilizamos a proposta metodológica dos núcleos de significação desenvolvidos por Aguiar, Soares e Machado (2015), o que nos possibilitou compreender, a partir de uma reflexão crítica, o fenômeno pesquisado. Diante disso, buscamos desenvolver a

metodologia com o rigor que se exige para o desenvolvimento da pesquisa ~~ancorada~~ e nos pressupostos teóricos adotados na sua produção.

Entretanto, é válido destacarmos que o trabalho produzido carrega a nossa singularidade ancorada em uma autonomia relativa que nos possibilita transformar e ser transformados pela pesquisa. Logo, “entendemos que esse tipo de conhecimento/teorização vem ao encontro de nossa intencionalidade de manter a crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação, compreender para transformar” (AGUIAR; BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 70).

Dessa forma, os achados da pesquisa nos possibilitaram teorizá-los, o que culminou na constituição de três núcleos de significação que foram discutidos no capítulo anterior. Neste ponto, é importante frisarmos que os núcleos se interligam e, ainda, foram apresentados por tópicos sequenciais por uma questão didática e de organização. Porém, não devem ser compreendidos isoladamente.

Ao desvelarmos as zonas de sentido que constituem a atuação docente de Lisbela na Educação infantil, podemos compreender a complexidade existente na prática pedagógica do cuidar e educar, principalmente, no início do enfrentamento de limites e desafios para exercê-la.

Diante do trabalho realizado, podemos afirmar que as significações constituídas pela professora pesquisada revelam uma constituição singular e social do cuidar e educar das crianças da pré-escola. São significações que nos possibilitam compreender aspectos singulares de sua constituição, como, por exemplo, as dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas no planejamento e na execução das atividades para o cuidar e educar de crianças que ainda estão no início de seu processo de significação cultural e social:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 25).

É importante destacarmos que as diversas frustrações, conflitos e contradições vivenciados por Lisbela, no início da docência, nos possibilitaram compreender Lisbela no enfrentamento às dificuldades da profissão. Ao desvelarmos suas necessidades, passamos a entender que essas lacunas são determinadas, principalmente, pela ausência de uma professora para auxiliar no desenvolvimento das atividades planejadas e necessárias a uma prática

intencional e efetiva. Logo, devido à pouca autonomia das crianças - que, na maioria das vezes, ainda são dependentes de uma mediação mais intensa para o desenvolvimento de determinadas atividades -, a professora passa a significar essa necessidade como um dos motivos de sua reivindicação.

Diante disto, entendemos que essa especificidade da Educação Infantil acaba sobrecarregando a prática da professora, tendo em vista esta profissional precisar, em diversos momentos, disponibilizar uma atenção individual aos alunos, principalmente, nas ações de cuidados físicos das crianças, dentre outras situações que exigem essa atenção. Foi possível percebermos que a professora acabou sentindo-se frustrada por não conseguir atender às necessidades das crianças. Assim, é relevante enfatizarmos a real necessidade de uma professora auxiliar para a ação docente do cuidar e educar.

Nesse contexto de sentidos constituídos na e por meio da sua prática, podemos constatar que as experiências vivenciadas pela professora, tanto as positivas como as negativas, gestaram transformações que passaram a constituí-la. “Esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências”. (AGUIAR; BOCK; GONÇALVES, 2009, p.57).

No movimento da atividade exercida por Lisbela, a relação teoria e prática possui destaque na sua significação da formação acadêmica para a atividade do cuidar e educar. É nessa relação que, ao iniciar sua prática na Educação Infantil como professora, Lisbela começa a internalizar aspectos, até então, desconhecidos da prática que requerem um conhecimento direcionado para a sua ação do cuidar e educar. Assim, entendemos que, ao apropriar-se dessa necessidade, Lisbela encontra, na formação continuada, um caminho para melhoria de sua qualificação profissional.

É também relevante destacarmos as significações produzidas por Lisbela acerca da sua formação acadêmica. Podemos perceber que foi na constituição das necessidades - gestadas na prática do cuidar e educar, que a professora passou a transformar sua significação e, portanto, a compreender a formação acadêmica, inicial e continuada, como um elemento de grande relevância para o exercício de sua prática.

Assim, entendemos que “a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”. (SEVERINO, 2005, p.46).

Nesse contexto, faz-se necessário refletirmos sobre a significação produzida pela professora colaboradora da pesquisa acerca da formação no Curso de Pedagogia para a

atuação na Educação Infantil. Um dos aspectos que nos chamou atenção foi a observação que Lisbela fez a respeito da presença de apenas uma disciplina voltada, especificamente, para a Educação Infantil, durante toda a graduação.

Essa percepção faz um alerta para a necessidade do Curso de Pedagogia proporcionar mais espaços para discussão e valorização de conteúdos e práticas que contemplem a Educação Infantil. Essa é uma demanda urgente e necessária que deve ser investigada com mais profundidade. É válido ressaltarmos que estamos discutindo necessidades de uma educação pública que atende a crianças de camadas populares: as mais carentes de efetivas práticas que lhe favoreçam saltos qualitativos na sua aprendizagem.

Compreendemos que, ao percebermos os fenômenos sociais explícitos e implícitos no olhar de Lisbela para a sua realidade, podemos afirmar que essa é uma ação necessária à sua prática e de todos os profissionais da educação. Pois, ao compreenderem a realidade da qual são partícipes, os professores poderão constatar a importância de seu papel na educação pública do nosso país. Uma educação que, no atual momento da escrita dessas considerações, está assistindo ao sucateamento da ciência e dos espaços que possibilitam o acesso a ela, como as Universidades públicas.

Foi no movimento de análise e interpretação dos achados da pesquisa que constatamos que, mesmo diante dos problemas enfrentados por Lisbela, a professora não dicotomiza as atividades do cuidar e educar, o que se configura numa prática pedagógica integrada. Nesse contexto, as significações apreendidas nos permitem afirmar que Lisbela, ao desenvolver sua prática integrada, promove a brincadeira como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança.

Assim, é mister enfatizarmos que o professor da Educação Infantil precisa reconhecer a brincadeira como atividade principal da pré-escola, uma vez que se trata de uma prática mediadora para que a criança se aproprie das características do contexto social e cultural da qual ela faz parte.

Durante a análise e interpretação dos sentidos produzidos por Lisbela, podemos apreender que a professora se revela uma profissional comprometida com a educação. Ao buscar refletir e investigar acerca de suas ações, com o objetivo de proporcionar transformações na sua atividade de cuidar e educar, a docente demonstra pensar na criança e na sua aprendizagem.

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Para tanto, é válido esclarecermos que não se busca uma educação homogênea. É preciso reconhecer que, na própria instituição, ocorrem singularidades na prática dos profissionais para promoção da educação da criança. Na realidade, ainda que os profissionais estejam integrados a uma mesma cultura histórica e social, cada professor constituirá novas formas de proporcionar esse acesso.

Deste modo, é fundamental considerarmos que não é apenas o professor ou a instituição que irão, sozinhos, solucionar todos os entraves enfrentados pela Educação Infantil. As reflexões de Lisbela revelam a necessidade da contribuição de políticas públicas que garantam condições para a sua realização. Uma política que busque diminuir a desigualdade social de extrema intensidade que assola a educação pública do país, uma desvalorização educacional que se recua nos avanços conseguidos até o momento e que aprofunda a distância da efetiva qualidade da educação pública.

Os significados e sentidos constituídos por Lisbela revelam também elementos constitutivos da sua dimensão familiar e social que permeiam a sua ação docente. Consideramos, pois, que há uma necessidade de uma resignificação do olhar do papel da família e da sociedade como um todo sobre a função da Educação Infantil e seu campo complexo e integral de formação cultural e social das crianças.

Observamos que Lisbela significa a afetividade como elemento subjetivo indispensável na sua prática do cuidar e educar. Sua significação revela a importância do papel do professor da Educação Infantil na mediação do conhecimento para a criança que está inserida nessa etapa educacional.

Percebe-se que a dimensão da totalidade da realidade do professor que atua na Educação Infantil é ampla e complexa e que não abrange apenas a melhoria de formação acadêmica e a oportunidade de realizar uma pós-graduação. Mas, também perpassa pela proposição de espaços com estruturas físicas, colaboração de todos os profissionais que fazem parte da Unidade de Educação Infantil, valorização profissional, condições de vida, dentre outras condições objetivas e subjetivas necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica.

No esforço de penetrar no cotidiano, de desvendar suas contradições, suas determinações, é fundamental que o professor tenha clareza de que a luta pela competência não se dá somente no plano individual, pela busca de técnicas milagrosas. Mas é fundamental compreender

que a ação competente da escola é seu trabalho coletivo (AGUIAR; GALDINI, 2003, p.92).

Nessa perspectiva, entendemos que o professor precisa compreender que, no movimento do cuidar e educar na infância, ele não deve estar só. Ou seja, por mais que Lisbela se sentisse livre para agir diante de sua prática de cuidar e educar, a ausência de instrumentos que podem colaborar para a sua realização lhe afeta e diminui a potencialização de seu poder de agir. Logo, a educação deve ser competência de todos que constituem a escola. Cada profissional deverá realizar sua função na busca de garantir, coletivamente, a promoção de uma educação de efetiva qualidade.

Assim, foi o processo de análise e interpretação da realidade vivida por Lisbela que nos permitiu apreender os sentidos e significados constituídos pela professora acerca do cuidar e educar na Educação Infantil. Consideramos que todos os núcleos se entrelaçam e, por isso, permitem apreender o fenômeno na sua totalidade.

Para finalizar, queremos deixar evidente nossa convicção de que o trabalho nos proporcionou a apreensão dos sentidos e significados que Lisbela constituiu acerca do cuidar e educar na pré-escola como também nos possibilitou realizar discussões importantes acerca do objeto investigado.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria Graça Marchina; FURTADO, Odair. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). **A dimensão Subjetiva do Processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. e OUTROS. Reflexões sobre Sentido e Significado. In: BOCK, Ana Mercês B; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (Org.). **A dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Revista de Psicologia, Ciência e Profissão, São Paulo, n. 26, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisas, v.45, n. 155, p. 56-75. Jan./mar. 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). - **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo, Loyola, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso: abr. 2016.

\_\_\_\_\_, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasília – DF, 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: abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, v. 1; v. 2. Brasília: DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Plano Nacional de Educação (2014-2016)**. Brasília: INEP, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e continuada** MEC, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192)>. Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. In: **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC/SEB, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3\\_BNCC-Final\\_Infantil.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf)>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 826 de 7 de Julho de 2017**. Diário Oficial da União nº 130, segunda-feira, 10 de Julho de 2017. [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_826\\_07072017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria_826_07072017.pdf). Acesso em: jul. 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil. In: **Reescrevendo a Educação Propostas para um Brasil melhor, 2006**. Disponível em: <http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 1979/2013.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Myrtes Dias. Subjetividade e Constituição de Professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: autores associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para Si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

GALDINI, Veruska; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GATTI, Bernadete. Angelina; NUNES; Marina. Muniz. Rossa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n. 29, p. 11-56, 2009.

GATTI, (Coord.) Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, p.117-152, 2009.

GLASER, Priscila Andrea. **Educação Infantil na Era da Técnica**: Des- caminho para o Poder-ser mais Autêntico. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do subjetivo e da Subjetividade: A Historicidade como Noção Básica. In BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: Uma perspectiva critica em Psicologia. 6. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015. P. 47-66.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneiro Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 8. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, p.13-38, 1996.

KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

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

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

Lane, Silvia Tatiana. Maurer. A mediação Emocional na Constituição do Psiquismo Humano. In: LANE, Silvia Tatiana. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan. (Org.). **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense; Educ, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido e outros (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo, Loyola, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Faria - 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO Maria Vilani Cosme de. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**MICHAELIS, Dicionário. Editora melhoramento Ltda, 2017. Disponível em:**

<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=privil%C3%A9gio>>. Acesso em: jun. 2017.

OLIVEIRA, Betty. **Aspectos lógico-epistemológicos da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo**. Educação. Maceió, ano 10, n. 17, p. 11-32, dez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PARDAL, Luiz Antônio; MARTINS, Antônio Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º semestre 2005, p. 103-117.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Autores e Associados:10.ed. Campinas – SP. 1996. p. 15 – 29, 2008.

\_\_\_\_\_. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Revista Germinal: marxismo e educação em debate, v.7, n.1, p. 26-43, jun.2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, p. 43-47, 2005.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2006.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade Docente e Subjetividade: Sentidos e Significados Constituídos pelos Professores Acerca da Participação dos Alunos em Atividades de Sala de Aula**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2011.

SILVA, Luzimara Alexandre. **Formação continuada da professora que atua na educação infantil: reflexões da prática pedagógica**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2010.

SILVA, Rosivania Maria da. **O bem-estar docente na educação infantil: uma análise sócio-histórica do seu processo de constituição**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2015.

SIRGADO, Angel Pino. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade, vol.21, n.71, 2000. p. 45-78.

VIGOSTKY, Lev. Seminovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Elizabeth Tunes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n. 08, abr. 2007/jun. 2008a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. **Vygotsky e la Formación Social de la Mente**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1995.

## **APÊNDICES**

**APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDUC**  
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.  
 CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN. Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, Professor (a) da Escola \_\_\_\_\_, localizada na cidade de Mossoró, RN, afirmo que:

- 1) Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada por Luzimara Alexandre da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, cujo objetivo geral consiste em apreender os sentidos e os significados constituídos pelo professor da Educação Infantil acerca da atividade do cuidar e educar na pré-escola.
- 2) O projeto de pesquisa foi apresentado à escola e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;
- 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;
- 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;
- 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, **ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA**, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professor (a).

Mossoró / RN, 08 de Novembro de 2016

---

Sujeito Participante da Pesquisa

**APENDICE B – QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.**

<b>1ª etapa- Levantamento dos pré-indicadores.</b>
Primeiramente estudamos à disciplina que tratava do perfil do pedagogo para atuar nessa área, pois, <b>o cuidar e educar não deve ser efetivado de qualquer jeito</b> , tem que ter <b>significado para o aluno</b> .
Lembro que também <b>teve as disciplinas de psicologia</b> que deu para fazer um pouco a análise sobre o pensamento das crianças e seus estágios de desenvolvimento de acordo com Piaget, Vygotsky, Wallon e alguns conceitos. Mas, sabemos que <b>precisamos conhecer muito mais para podemos fazer um bom trabalho com as crianças</b> .
Durante o curso tiveram algumas <b>aprendizagens que nos auxiliaram na prática da Educação Infantil</b> . Outra aprendizagem foi à compreensão de que <b>a criança aprende muito brincando, pois, é a partir da brincadeira que ela vai poder aprender de maneira prazerosa</b> . E que devemos ter compreensão que <b>as crianças têm seus conhecimentos prévios</b> .
Busquei continuar minha formação através da pós-graduação em Psicopedagogia, <b>onde tive a oportunidade de enriquecer mais meus conhecimentos</b> sobre o desenvolvimento da criança dentro do <b>cuidar e educar</b> , a partir de <b>conceitos e práticas voltados para esse contexto</b> .
Eu acho que <b>a formação continuada é importantíssima</b> . Pois, um curso de graduação não vai lhe dá tudo que você precisa. Na verdade a gente nunca vai ter cem por cento. Porque <b>a aprendizagem é contínua</b> , e nós precisamos <b>buscar a formação continuada</b> para relembremos, descobrirmos novas possibilidades, buscar <b>novos conhecimentos e descobertas</b> .
A <b>pós-graduação é bem mais restrita</b> em relação ao tempo do que a graduação. Mas, na <b>pós-graduação</b> nós tivemos muitas disciplinas com <b>direcionamentos voltados mais para educação infantil</b> .
<b>Eu sempre senti a necessidade de fazer uma pós quando terminasse a graduação</b> .
A <b>Especialização contribuiu bastante, foi bem significativa</b> , houve diversas aprendizagens. Uma das principais aprendizagens foi o conhecimento de que eu não posso dizer que uma criança da Educação Infantil tem dificuldade de aprendizagem. Pois, <b>é uma criança em pleno desenvolvimento</b> e cada uma possui seu nível de aprendizagem.

<p>Isso aconteceu <b>porque os professores queriam abranger as disciplinas de acordo com nossas áreas de atuação</b> e, como a maioria que estava cursando era da Educação Infantil, <b>os professores acabou voltando às práticas</b> para este nível de ensino.</p>
<p>Em Outubro de 2014, eu fui para UEI. Quando eu <b>cheguei lá, presenciei uma realidade bem diferente</b>. As crianças eram bem carentes, mas assim, crianças bem amorosas, elas tinham um carinho muito forte por você, por qualquer um que chegasse lá, eles se apegavam logo.</p>
<p>Chegando lá <b>eu fiquei na turma de crianças</b> que ficavam o dia todo, <b>uma turma integral</b>.</p>
<p>Assim, eu <b>fiquei no lugar da professora</b> que todos diziam <b>que ela só fazia pastorar as crianças</b>. Então, as meninas diziam que eu tinha trazido outro ar para a U.E.I. Porque <b>as crianças só faziam correr e ficavam sem fazer nada</b> e a outra professora só fazia pastorar.</p>
<p>A <b>turma integral foi minha primeira turma</b> de Educação Infantil no município, tinha crianças de dois anos, três anos, e tinham crianças <b>de até quatro anos</b>. <b>Porque não tinha vaga para matricular na turma de quatro anos</b>, então, essas crianças de quatro anos foram alocadas na turma integral.</p>
<p><b>ER2-B O cuidar e educar dessa turma foi um desafio grande</b>, principalmente, porque era uma turma que agente tinha que dar banho todos os dias.</p>
<p>Era <b>bem complicado você planejar para uma turma desse tipo de faixa etária</b>.</p>
<p><b>ER2-A O planejamento nessa turma era dificultado devido a diferenças de idades</b>, então eu planejava o mesmo assunto, porém <b>atividades de níveis diferentes</b> dependendo do grau de desenvolvimento da criança.</p>
<p>Antes de qualquer atividade <b>eu sempre trazia uma brincadeira</b> ou uma história que contextualizasse o assunto e, depois, <b>como não tinha auxiliar, eu dividia por faixa etária</b> para realizar a tarefa;</p>
<p><b>Em relação às aprendizagens</b>, no início elas [as crianças] não tinham interesse em executar nenhuma atividade que eu levava. Então, <b>busquei novas estratégias</b> e percebi que eles começaram a se interessar mais pelas atividades.</p>
<p>Comecei a lecionar no infantil II, que eram crianças de 5 anos, <b>eu também não tinha experiência nessa faixa etária</b>. Porque eu sempre trabalhava com crianças de quatro anos. E aí eu fui para a turma de 5 anos, no caso aquela turma, vamos dizer (uma pausa) que está “alfabetizando”. Mas, aí <b>foi uma turma que me encantei também, me apaixonei</b>. Era na mesma U.E.I. [da turma integral] e foi no ano de</p>

2015.
Ao mesmo tempo, eu <b>recebi uma proposta</b> para assumir umas aulas excedentes na U.E.I próximo a minha casa. <b>Eu aceitei porque também era uma turma de cinco anos, também era o infantil II.</b>
Para mim <b>era só continuar o meu trabalho</b> . Na minha cabeça, não iria precisar de dois planejamentos, <b>ia ser uma coisa mais “light”</b> . Só que <b>engano meu</b> . (risos). Porque a prefeitura trabalha muito com projetos, então assim, cada U.E.I tem sua realidade e tem suas demandas de projetos. Então quando a gente estava trabalhando com um projeto lá na UEI, o da outra U.E.I não tinha nada a ver com o de lá (LISBELA, 2016).
Mas como a <b>turma era da mesma faixa etária</b> , eu não tive muito problema.
No momento que eles precisam de acompanhamento para realizar as necessidades básicas, <b>quem as auxiliam sou eu. Infelizmente, não tenho auxiliar.</b>
No momento de uma brincadeira, por exemplo, se uma criança sentir vontade de ir ao banheiro e precisar de ajuda para se limpar, nesse momento <b>a brincadeira para, já se tivesse uma auxiliar não parava</b> , porque poderia ir uma e ficar a outra.
<b>Eu sou um pouco privilegiada porque na minha sala tem um banheiro</b> , ele não é adaptado, mas assim, é o que nós temos, então temos que valorizar.
Quando as crianças querem ir ao banheiro, <b>elas pedem e eu deixo ir</b> . Mas, eu percebo que quando eles querem ir ao banheiro fazer coco, eles têm muita vergonha e se não tiver papel higiênico no banheiro eles não pedem.
Essa semana mesmo, uma criança pediu para ir ao banheiro, porém, por não ter papel ele não fez e não me pediu. Então, a criança foi e voltou e eu pensei que ele tinha feito. <b>Por não ter auxiliar, às vezes também acabamos pecando em alguns pontos.</b>
<b>Faltou da minha parte</b> , ir até ele e perguntar se ele realizou o que queria fazer. Porém, a mãe dele veio na minha sala e me contou que ele não fez porque não tinha papel no banheiro.
Porque geralmente eu deixo o papel higiênico no banheiro, porém a funcionária da limpeza prefere colocar em algum lugar que eles não conseguem pegar. <b>Mas, eu sou totalmente contra isso</b> . Acho que <b>deve está ao alcance das crianças</b> , eles tem que aprender que <b>a gente deve aprender a usá-lo e cuidar das nossas coisas</b> .
Eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de fazer coco, e ele sempre faz coco na roupa e os coleguinhas ficavam rindo dele. Então <b>eu tive que trabalhar esse assunto com a turma</b> para que esse coleguinha não ficasse <b>constrangido</b> com essa situação e seus coleguinhas não ficassem rindo dele.

<p><b>Eu sempre digo:</b> olhe pessoal, quando vocês quiserem ir ao banheiro fazer coco digam a tia Maria. Não é para ter vergonha, <b>isso é uma necessidade que não é só sua, todos nós fazemos.</b></p>
<p><b>Eu compreendo o cuidar como dar atenção às necessidades. Não apenas as necessidades básicas, como ir ao banheiro, e se alimentar,</b> mas, um cuidar de uma forma que contemple <b>o escutar, o dialogar com as crianças,</b> o aprender com elas, o desenvolvimento da autonomia, que as crianças têm, e, <b>às vezes, em casa, elas são um pouco privadas,</b> a mãe [os responsáveis] acha que ela não é capaz de fazer tal coisa.</p>
<p><b>Cuidar não é mais só você dar aquela assistência.</b> Antigamente, a gente via a questão mais dos cuidados básico. <b>O assistencialismo.</b></p>
<p>Eu vejo o <b>cuidar e educar</b> na Educação Infantil, como <b>algo indissociável, que não podemos separar.</b></p>
<p><b>Cuidar é</b> também fazer com que a criança aprenda a se vestir, a se despir e saiba também a importância de termos cuidado com o nosso corpo, com o outro, com o ambiente e as demais situações que envolvem a nossa vida.</p>
<p><b>Educar vai bem mais além do que ensinar a ler e escrever,</b> educar na Educação Infantil <b>é levar as crianças a conhecerem e descobrirem o mundo a sua volta.</b></p>
<p>No início do ano, fazemos logo uma <b>reunião com os pais</b> para <b>esclarecer alguns pontos,</b> porque sempre eles acham que as crianças devem sair lendo. <b>Nós, professoras do infantil II somos mais cobradas do que você imagina dos pais.</b></p>
<p>Sobre <b>a questão do educar,</b> eu entendo que <b>as crianças não obrigatoriamente devem sair lendo.</b> Claro que se no decorrer do ano acontecer que ela leia, isso é maravilhoso, mas, se não, <b>maravilhoso do mesmo jeito,</b> se ela não sair lendo. Porque <b>a criança da Educação Infantil é para brincar, é para pular, correr, desenvolver sua coordenação motora, interagir.</b> Eu não me preocupe muito com essa parte de que a criança deve sair lendo.</p>
<p>Eu <b>vejo o educar para que as crianças entendam a questão de conhecer o mundo,</b> de conhecer as coisas, de ter o cuidado com o ambiente, os animais, com as arvores, com o planeta, com elas mesmas, com os colegas, os adultos, criar amizades, brincar, desenvolver <b>atividades que ajudam a viver em sociedade.</b></p>
<p><b>A criança é um ser global, é um sujeito que tem história,</b> e nessa fase, é o ouvir, é o cuidar, é o educar. É deixar que <b>a criança descubra coisas novas</b> e que <b>precisamos estar sempre ali mediando essas descobertas.</b></p>
<p>Além disso, nós <b>temos hoje que trabalhar</b> o desenvolvimento da criança, suas necessidades, <b>sua formação como um todo.</b></p>

<p>As <b>atividades voltadas para o cuidar e educar</b> devem buscar desenvolver a <b>autonomia da criança</b>, sua independência, a formação da sua identidade, valores necessários para uma <b>boa convivência com o outro</b>, levando-os a interagir com <b>situações que favoreçam a construção de hábitos saudáveis</b> (escovação, alimentação, cuidados com o corpo e o social de forma geral).</p>
<p>A <b>relação cuidar e educar com as crianças</b> acontece na prática educativa, no próprio <b>fazer pedagógico</b>, propiciando <b>atividades diversas</b> que contemplem essa relação, a partir de <b>brincadeiras, jogos, situações que desafiem a criança</b>.</p>
<p>As <b>atividades de cuidar e educar</b> devem ser realizadas por meio de <b>mediações pedagógicas</b> que considerem aquilo que a criança já traz consigo sua individualidade, suas necessidades, seus sentimentos.</p>
<p>Porque <b>é preciso que os pais compreendam quais são as atividades necessárias</b> que a criança deve fazer na Educação Infantil. Para não ficar <b>pressionando o filho</b> e o professor para que ele <b>aprenda a ler no infantil II</b>. Pois, ele se desenvolvendo bem na Educação Infantil ele aprende a ler bem rapidinho.</p>
<p><b>O papel do educador em geral é crucial</b> para favorecer o desenvolvimento eficaz [integral] da criança. Não basta apenas conhecer matérias, técnicas inovadoras, <b>deve-se propiciar</b> situações de cuidados, brincadeiras, jogos, aprendizagens e descobertas, <b>a partir da mediação e do afeto</b></p>
<p><b>Saber como mediar à relação com a criança é crucial.</b> Porque eu posso tanto afastar uma criança como eu posso deixar que ela se sinta um ser completo. Porque no momento em que eu vou brigar com a criança, porque ela fez cocô na roupa, <b>eu posso até estar bloqueando um afeto entre mim e ela</b>, o professor e a criança.</p>
<p><b>É crucial o papel do professor no sentido de educar e cuidar com elas, pois, o professor é que poderá estabelecer uma relação com as crianças</b> para elas se desenvolverem bem.</p>
<p>Eu entendo que <b>o professor precisa estar sempre refletindo sua prática</b> e buscando inovações necessárias para um <b>fazer pedagógico significativo para a criança</b> e para todos que participam do processo.</p>
<p>Eu <b>procuro ser uma professora bem presente</b>. Eu <b>procuro passar confiança</b> para que eles confiem em mim, mesmo nessa <b>questão da afetividade</b>. Pois, se eu for uma professora que privo muito, que sempre reclamo com a criança que faz coco na roupa, que suja a roupa de suco, eles vão ter sempre medo de mim, de se aproximar de mim.</p>

Então, **a questão da afetividade é muito importante** nesse sentido, para que a **criança sinta confiança na professora** e que eles se sintam a vontade para perguntar, falar e ouvir. É também uma forma de **aprender de forma significativa e prazerosa**

Como é que eles irão aprender com uma **professora** que está sempre **mal humorada**, que briga por tudo? Isso também **prejudica o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.**

<b>2ª etapa- Movimento de articulação dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores.</b>	
<p>Mas, na verdade a <b>disciplina que se voltou mesmo para o cuidar e educar na Educação Infantil na graduação foi apenas uma, no 4º período</b>, que foi a disciplina de concepções e práticas.</p>	<p><b>INDICADOR 1</b></p> <p>UMA DISCIPLINA SÓ DURANTE TODO O CURSO DE PEDAGOGIA NÃO DÁ PARA SATISFAZER A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL”: LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL</p>
<p><b>Foi uma disciplina bem significativa</b> para mim porque, na verdade, eu já estava exercendo a prática na Educação Infantil</p>	
<p><b>Uma disciplina só</b> durante todo o curso de Pedagogia <b>não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil</b>. Até porque um período tem apenas 6 meses e num instante passa.</p>	
<p>Seria interessante que ofertassem <b>outras disciplinas que contemplasse a Educação Infantil</b>, como também, oficinas que pudessem colocar e prática algumas atividades importantes para serem realizadas na Educação Infantil.</p>	
<p><b>A grade curricular da UERN ela deixa algumas lacunas em relação a isso [disciplinas voltadas para a Educação Infantil]</b>. Porém, teria que ser um curso bem mais estendido. Porque agente sabe que tem as disciplinas dos ensinos. Mas, <b>é preciso também pensar em mais disciplina também para Educação Infantil</b>. Sabemos que o ensino é bem mais contemplado porque a gente ver vários ensinos. Porque não temos a preparação só para Educação Infantil ainda tem o Ensino Fundamental e os outros campos de atuação. <b>Mas, as voltadas para Educação Infantil são poucas.</b></p>	
<p><b>A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar.</b></p>	<p><b>INDICADOR 2</b></p> <p>A FORMAÇÃO INICIAL CONTRIBUIU BASTANTE PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CUIDAR E EDUCAR: APRENDIZAGENS CONSTITUÍDAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA</p>
<p>Primeiramente estudamos à disciplina que tratava do perfil do pedagogo para atuar nessa área, pois, <b>o cuidar e educar não deve ser efetivado de qualquer jeito</b>, tem que ter <b>significado para o aluno</b>.</p>	
<p>Lembro que também <b>teve as disciplinas de psicologia</b> que deu para fazer um pouco a análise sobre o pensamento das crianças e seus estágios de desenvolvimento de acordo com Piaget, Vygotsky, Wallon e alguns conceitos. Mas, sabemos que <b>precisamos conhecer muito mais para podemos fazer um bom trabalho com as crianças</b>.</p>	
<p>Durante o curso tiveram algumas <b>aprendizagens que nos auxiliaram na prática da Educação Infantil</b>. Outra aprendizagem foi à compreensão de que a <b>criança aprende muito brincando, pois, é a partir da brincadeira que ela vai poder aprender de maneira prazerosa</b>. E que devemos ter compreensão que as <b>crianças têm seus conhecimentos prévios</b>.</p>	

<p>Busquei continuar minha formação através da pós-graduação em Psicopedagogia, <b>onde tive a oportunidade de enriquecer mais meus conhecimentos</b> sobre o desenvolvimento da criança dentro do <b>cuidar e educar</b>, a partir de <b>conceitos e práticas voltados para esse contexto</b>.</p>	<p><b>INDICADOR 3</b></p> <p>NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA PARA A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>
<p>Eu acho que a <b>formação continuada é importantíssima</b>. Pois, um curso de graduação não vai lhe dá tudo que você precisa. Na verdade a gente nunca vai ter cem por cento. Porque a <b>aprendizagem é contínua</b>, e nós precisamos <b>buscar a formação continuada</b> para relembramos, descobriremos novas possibilidades, buscar <b>novos conhecimentos e descobertas</b>.</p>	
<p>A <b>pós-graduação é bem mais restrita</b> em relação ao tempo do que a graduação. Mas, na <b>pós-graduação</b> nós tivemos muitas disciplinas com <b>direcionamentos voltados mais para Educação Infantil</b>.</p>	
<p><b>Eu sempre senti a necessidade de fazer uma pós quando terminasse a graduação.</b></p>	<p><b>INDICADOR 4</b></p> <p>A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DO CUIDAR E EDUCAR</p>
<p>A <b>Especialização contribuiu bastante, foi bem significativa</b>, houve diversas aprendizagens. Uma das principais aprendizagens foi o conhecimento de que eu não posso dizer que uma criança da Educação Infantil tem dificuldade de aprendizagem. Pois, é uma criança em pleno desenvolvimento e cada uma possui seu nível de aprendizagem.</p>	
<p>Isso aconteceu <b>porque os professores queriam abranger as disciplinas de acordo com nossas áreas de atuação</b> e, como a maioria que estava cursando era da Educação Infantil, <b>os professores acabou voltando às práticas</b> para este nível de ensino.</p>	
<p>Em Outubro de 2014, eu fui para UEI. Quando eu <b>cheguei lá, presenciei uma realidade bem diferente</b>. As crianças eram bem carentes, mas assim, crianças bem amorosas, elas tinham um carinho muito forte por você, por qualquer um que chegasse lá, eles se apegavam logo.</p>	<p><b>INDICADOR 5</b></p> <p>O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E DESAFIOS DE UMA TURMA INTEGRAL</p>
<p>Chegando lá <b>eu fiquei na turma de crianças</b> que ficavam o dia todo, <b>uma turma integral</b>.</p>	

<p>Assim, eu <b>fiquei no lugar da professora</b> que todos diziam <b>que ela só fazia pastorar as crianças</b>. Então, as meninas diziam que eu tinha trazido outro ar para a U.E.I. Porque <b>as crianças só faziam correr e ficavam sem fazer nada</b> e a outra professora só fazia pastorar.</p>	
<p>A <b>turma integral foi minha primeira turma</b> de Educação Infantil no município, tinha crianças de dois anos, três anos, e tinham crianças <b>de até quatro anos</b>. <b>Porque não tinha vaga para matricular na turma de quatro anos</b>, então, essas crianças de quatro anos foram alocadas na turma integral.</p>	
<p><b>ER2-B O cuidar e educar dessa turma foi um desafio grande</b>, principalmente, porque era uma turma que agente tinha que dar banho todos os dias.</p>	
<p>Era <b>bem complicado</b> você <b>planejar para uma turma desse tipo de faixa etária</b>.</p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 6</b></p> <p style="text-align: center;">DIFICULDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES VIVENCIADAS NO PLANEJAMENTO E NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES.</p>
<p><b>ER2-A O planejamento nessa turma era dificultado devido a diferenças de idades</b>, então eu planejava o mesmo assunto, porém <b>atividades de níveis diferentes</b> dependendo do grau de desenvolvimento da criança.</p>	
<p>Antes de qualquer atividade <b>eu sempre trazia uma brincadeira</b> ou uma história que contextualizasse o assunto e, depois, <b>como não tinha auxiliar</b>, eu <b>dividia por faixa etária</b> para realizar a tarefa;</p>	
<p><b>Em relação às aprendizagens</b>, no início elas [as crianças] não tinham interesse em executar nenhuma atividade que eu levava. Então, <b>busquei novas estratégias</b> e percebi que eles começaram a se interessar mais pelas atividades.</p>	
<p>Comecei a lecionar no infantil II, que eram crianças de 5 anos, <b>eu também não tinha experiência nessa faixa etária</b>. Porque eu sempre trabalhava com crianças de quatro anos. E aí eu fui para a turma de 5 anos, no caso aquela turma, vamos dizer (uma pausa) que está “alfabetizando”. Mas, <b>aí foi uma turma que me encantei também, me apaixonei</b>. Era na mesma U.E.I. [da turma integral] e foi no ano de 2015.</p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 7</b></p> <p style="text-align: center;">DESAFIO DE LECIONAR EM DUAS TURMAS DO MESMO NÍVEL EM UNIDADES DIFERENTES: RECONHECIMENTO DAS SINGULARIDADES DO</p>
<p>Ao mesmo tempo, eu <b>recebi uma proposta</b> para assumir umas aulas excedentes na U.E.I próximo a minha casa. <b>Eu aceitei porque também era uma turma de cinco anos, também era o infantil II</b>.</p>	

<p>Para mim <b>era só continuar o meu trabalho</b>. Na minha cabeça, não iria precisar de dois planejamentos, <b>ia ser uma coisa mais “light”</b>. Só que <b>engano meu</b>. (risos). Porque a prefeitura trabalha muito com projetos, então assim, cada U.E.I tem sua realidade e tem suas demandas de projetos. Então quando a gente estava trabalhando com um projeto lá na UEI, o da outra U.E.I não tinha nada a ver com o de lá (LISBELA, 2016).</p>	<p>CUIDAR E EDUCAR EM CADA TURMA.</p>
<p>Mas como a <b>turma era da mesma faixa etária</b>, eu não tive muito problema.</p>	
<p>No momento que eles precisam de acompanhamento para realizar as necessidades básicas, <b>quem as auxiliam sou eu. Infelizmente, não tenho auxiliar.</b></p>	<p><b>INDICADOR 8</b></p> <p>A NECESSIDADE DE UMA AUXILIAR PARA A AÇÃO DOCENTE DO CUIDAR E EDUCAR.</p>
<p>No momento de uma brincadeira, por exemplo, se uma criança sentir vontade de ir ao banheiro e precisar de ajuda para se limpar, nesse momento <b>a brincadeira para, já se tivesse uma auxiliar não parava</b>, porque poderia ir uma e ficar a outra.</p>	
<p><b>Eu sou um pouco privilegiada porque na minha sala tem um banheiro</b>, ele não é adaptado, mas assim, é o que nós temos, então temos que valorizar.</p>	
<p>Quando as crianças querem ir ao banheiro, <b>elas pedem e eu deixo ir</b>. Mas, eu percebo que quando eles querem ir ao banheiro fazer coco, eles têm muita vergonha e se não tiver papel higiênico no banheiro eles não pedem.</p>	
<p>Essa semana mesmo, uma criança pediu para ir ao banheiro, porém, por não ter papel ele não fez e não me pediu. Então, a criança foi e voltou e eu pensei que ele tinha feito. <b>Por não ter auxiliar, às vezes também acabamos pecando em alguns pontos.</b></p>	
<p><b>Faltou da minha parte</b>, ir até ele e perguntar se ele realizou o que queria fazer. Porém, a mãe dele veio na minha sala e me contou que ele não fez porque não tinha papel no banheiro.</p>	
<p>Porque geralmente eu deixo o papel higiênico no banheiro, porém a funcionária da limpeza prefere colocar em algum lugar que eles não conseguem pegar. <b>Mas, eu sou totalmente contra isso</b>. Acho que <b>deve está ao alcance das crianças</b>, eles tem que aprender que <b>a gente deve aprender a usá-lo e cuidar das nossas coisas</b>.</p>	
<p>Eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de fazer coco, e ele sempre faz coco na roupa e os coleguinhas ficavam rindo dele. Então <b>eu tive que trabalhar esse assunto com a turma</b> para que esse coleguinha não</p>	

<p>ficasse <b>constrangido</b> com essa situação e seus coleguinhas não ficassem rindo dele.</p>	
<p><b>Eu sempre digo:</b> olhe pessoal, quando vocês quiserem ir ao banheiro fazer coco digam a tia Maria. Não é para ter vergonha, <b>isso é uma necessidade que não é só sua, todos nós fazemos.</b></p>	
<p><b>Eu compreendo o cuidar como dar atenção às necessidades. Não apenas as necessidades básicas, como ir ao banheiro, e se alimentar,</b> mas, um cuidar de uma forma que contemple <b>o escutar, o dialogar com as crianças,</b> o aprender com elas, o desenvolvimento da autonomia, que as crianças têm, e, <b>às vezes, em casa, elas são um pouco privadas,</b> a mãe [os responsáveis] acha que ela não é capaz de fazer tal coisa.</p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 9</b></p> <p style="text-align: center;">A COMPREENSÃO DO CUIDAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA</p>
<p><b>Cuidar não é mais só você dar aquela assistência.</b> Antigamente, a gente via a questão mais dos cuidados básico. <b>O assistencialismo.</b></p>	
<p>Eu vejo o <b>cuidar e educar</b> na Educação Infantil, como <b>algo indissociável, que não podemos separar.</b></p>	
<p><b>Cuidar é</b> também fazer com que a criança aprenda a se vestir, a se despir e saiba também a importância de termos cuidado com o nosso corpo, com o outro, com o ambiente e as demais situações que envolvem a nossa vida.</p>	
<p><b>Educar vai bem mais além do que ensinar a ler e escrever,</b> educar na Educação Infantil é <b>levar as crianças a conhecerem e descobrirem o mundo a sua volta.</b></p> <p>No início do ano, fazemos logo uma <b>reunião com os pais</b> para <b>esclarecer alguns pontos,</b> porque sempre eles acham que as crianças devem sair lendo. <b>Nós,</b> professoras do infantil II <b>somos mais cobradas do que você imagina dos pais.</b></p> <p>Sobre a <b>questão do educar,</b> eu entendo que <b>as crianças não obrigatoriamente devem sair lendo.</b> Claro que se no decorrer do ano acontecer que ela leia, isso é maravilhoso, mas, se não, <b>maravilhoso do mesmo jeito,</b> se ela não sair lendo. Porque <b>a criança da Educação Infantil é para brincar, é para pular, correr, desenvolver sua coordenação motora, interagir.</b> Eu não me preocupo muito com essa parte de que a criança deve sair lendo.</p> <p>Eu <b>vejo o educar para que as crianças entendam a questão de conhecer o mundo,</b> de conhecer as coisas, de ter o cuidado com o ambiente, os animais, com as árvores, com o planeta, com elas mesmas, com os</p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 10</b></p> <p style="text-align: center;">A COMPREENSÃO DO EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA</p>

<p>colegas, os adultos, criar amizades, brincar, desenvolver <b>atividades que ajudam a viver em sociedade.</b></p>	
<p>A <b>criança é um ser global, é um sujeito que tem história</b>, e nessa fase, <b>é o ouvir, é o cuidar, é o educar</b>. É deixar que <b>a criança descubra coisas novas</b> e que <b>precisamos estar sempre ali mediando essas descobertas.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 11</b></p> <p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE CRIANÇA QUE FUNDAMENTA A AÇÃO DOCENTE DE LISBELA.</p>
<p>Além disso, nós <b>temos hoje que trabalhar</b> o desenvolvimento da criança, suas necessidades, <b>sua formação como um todo.</b></p>	
<p>As <b>atividades voltadas para o cuidar e educar devem buscar desenvolver a autonomia da criança</b>, sua independência, a formação da sua identidade, valores necessários para uma <b>boa convivência com o outro</b>, levando-os a interagir com <b>situações que favoreçam a construção de hábitos saudáveis</b> (escovação, alimentação, cuidados com o corpo e o social de forma geral).</p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 12</b></p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADES PARA O CUIDAR E EDUCAR: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA DA CRIANÇA</p>
<p>A <b>relação cuidar e educar com as crianças</b> acontece na prática educativa, no próprio <b>fazer pedagógico</b>, propiciando <b>atividades diversas</b> que contemplem essa relação, a partir de <b>brincadeiras, jogos, situações que desafiem a criança.</b></p>	
<p>As <b>atividades de cuidar e educar devem ser realizadas por meio de mediações pedagógicas</b> que considerem aquilo que a criança já traz consigo sua individualidade, suas necessidades, seus sentimentos.</p>	
<p>Porque <b>é preciso que os pais compreendam quais são as atividades necessárias</b> que a criança deve fazer na Educação Infantil. Para não ficar <b>pressionando o filho</b> e o professor para que ele <b>aprenda a ler no infantil II</b>. Pois, ele se desenvolvendo bem na Educação Infantil ele aprende a ler bem rapidinho.</p>	
<p>O <b>papel do educador em geral é crucial</b> para favorecer o desenvolvimento eficaz [integral] da criança. Não basta apenas conhecer matérias, técnicas inovadoras, <b>deve-se propiciar</b> situações de cuidados, brincadeiras, jogos, aprendizagens e descobertas, <b>a partir da mediação e do afeto</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADOR 13</b></p> <p style="text-align: center;">O PAPEL DO PROFESSOR NA RELAÇÃO DE CUIDAR E</p>

<p><b>Saber como mediar à relação com a criança é crucial.</b> Porque eu posso tanto afastar uma criança como eu posso deixar que ela se sinta um ser completo. Porque no momento em que eu vou brigar com a criança, porque ela fez cocô na roupa, <b>eu posso até estar bloqueando um afeto entre mim e ela,</b> o professor e a criança.</p>	<p>EDUCAR NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA</p>
<p><b>É crucial o papel do professor no sentido de educar e cuidar com elas, pois, o professor é que poderá estabelecer uma relação com as crianças</b> para elas se desenvolverem bem.</p>	
<p>Eu entendo que <b>o professor precisa estar sempre refletindo sua prática</b> e buscando inovações necessárias para um <b>fazer pedagógico significativo para a criança</b> e para todos que participam do processo.</p>	
<p>Eu <b>procuro ser uma professora bem presente.</b> Eu <b>procuro passar confiança</b> para que eles confiem em mim, mesmo nessa <b>questão da afetividade.</b> Pois, se eu for uma professora que privo muito, que sempre reclamo com a criança que faz coco na roupa, que suja a roupa de suco, eles vão ter sempre medo de mim, de se aproximar de mim.</p>	<p><b>INDICADOR 14</b></p> <p>A AFETIVIDADE MEDIANDO A ATIVIDADE DO CUIDAR E EDUCAR</p>
<p>Então, <b>a questão da afetividade é muito importante</b> nesse sentido, para que a <b>criança sinta confiança na professora</b> e que eles se sintam a vontade para perguntar, falar e ouvir. É também uma forma de <b>aprender de forma significativa e prazerosa</b></p>	
<p>Como é que eles irão aprender com uma <b>professora</b> que está sempre <b>mal humorada,</b> que briga por tudo? Isso também <b>prejudica o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.</b></p>	

<b>3ª etapa- Articulação dos indicadores para sistematização dos núcleos de significação</b>	
<b>INDICADOR 1:</b> “Uma disciplina só durante todo o curso de pedagogia não dá para satisfazer a formação para Educação Infantil”: lacunas da formação inicial	<b>NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO I</b>  A FORMAÇÃO ACADÊMICA MEDIANDO A ATIVIDADE DO CUIDAR E EDUCAR
<b>INDICADOR 2:</b> A formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar: aprendizagens constituídas na formação acadêmica	
<b>INDICADOR 3:</b> Necessidade de formação pós-graduada para a aprendizagem de conceitos e práticas na Educação Infantil	
<b>INDICADOR 4:</b> A formação pós-graduada contribuições para o desenvolvimento da atividade do cuidar e educar	
<b>INDICADOR 5:</b> O início da docência na Educação Infantil: limites e desafios de uma turma integral	<b>NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO II</b>  A CONSTITUIÇÃO DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENSÕES INICIAIS
<b>INDICADOR 6:</b> Dificuldades, limites e possibilidades vivenciadas no planejamento e na execução das atividades.	
<b>INDICADOR 7:</b> Desafio de lecionar em duas turmas do mesmo nível em unidades diferentes: reconhecimento das singularidades do cuidar e educar em cada turma.	
<b>INDICADOR 8:</b> A necessidade de uma auxiliar para a ação docente do cuidar e educar.	
<b>INDICADOR 9:</b> A compreensão do cuidar para o desenvolvimento integral da criança	<b>NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO III</b>  O MOVIMENTO DE CUIDAR E EDUCAR NA PRÉ-ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELA PROFESSORA LISBELA
<b>INDICADOR 10:</b> A compreensão do educar para o desenvolvimento integral da criança	
<b>INDICADOR 11:</b> Concepção de criança que fundamenta a ação docente de Lisbela.	
<b>INDICADOR 12:</b> Atividades para o cuidar e educar: desenvolvimento, aprendizagem e autonomia da criança	
<b>INDICADOR 13:</b> O papel do professor na relação de cuidar e educar na atividade pedagógica	
<b>INDICADOR 14:</b> A afetividade mediando à atividade do cuidar e educar	

## APENDICE C- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RECORRENTE

### 1ª entrevista

DATA: 08 de Novembro

HORÁRIO: 15h00min às 15h57min

LOCAL: Residência da Professora Lisbela.

### 2ª entrevista

DATA: 07 de Dezembro

HORÁRIO: 15h00min às 15h 15min

LOCAL: Residência da Professora Lisbela.

### ENTREVISTA FINAL: Informações resultantes das entrevistas realizadas com a professora Lisbela.

**Pesquisadora:** Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história de vida desde a infância.

**Professora Lisbela:** Meu nome é Maria Antônia, tenho 28 anos e nasci mesmo aqui em Mossoró e morei muito tempo aqui. Sou Pedagoga. Atualmente, sou professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino daqui de Mossoró. Sobre o começo da minha vida, eu digo assim, que tive infância. Porque eu brinquei, pulei, brincava no meio da rua apostando corrida, brinquei de queimado, macaquinho, de tudo que você imaginar. E assim, tive uma infância belíssima mesmo. Meus pais sempre nos educando. Claro, que naquelas regrinhas. Meu pai dizia: olhe quando der tal hora Maria tem que entrar para casa, se não entrar, amanhã tá de castigo. Mas, a gente nunca saia das regras, nem eu e nem meu irmão, porque a gente brincava muito no meio da rua e não queríamos perder nenhum dia.

**Pesquisadora:** Você frequentou a Educação Infantil antes de iniciar o primeiro ano (antiga 1ª série)?

**Professora Lisbela:** Na minha infância frequentei a creche, mas não tenho muitas lembranças. Eu me recordo que gostei muito da minha primeira professora. Nessa fase, me recordo muito de atividades práticas que realizei. Eu me lembro de banhos de chuveiro que eu amava, de atividades para desenhar e pintar.

**Pesquisadora:** Você lembra com que idade você começou a frequentar a creche?

**Professora Lisbela:** A partir de cinco anos. Depois que coleei grau e sai da creche eu fui estudar o 1º ano numa escola do bairro.

No início, assim, falando um pouco mais sobre minha vida escolar no Ensino Fundamental eu demorei muito tempo a ler, travei eu acho, sei lá, não sei se por conta de uma professora, que eu me lembro muito. Essa professora geralmente costumava chamar as crianças para ler lá na frente e eu ficava muito nervosa então eu gaguejava muito. Ela começava a gritar “leia direito” e eu não conseguia, aquilo me deixava mais nervosa ainda, e eu começava a chorar. E logo em seguida, eu fiquei com tanta raiva dela, que meu irmão adorava quando eu ficava com raiva da professora. Uma vez eu risquei a atividade do meu irmão, porque a gente estudava junto, e aí meu irmão foi dizer a ela. Essas situações causava mais atrito entre a gente, eu e a professora. Chegou um dia que ela precisou ser transferida, e assim, para mim foi a maior alegria dentro dessa escola. Depois dessa professora eu desarnei, aprendi a ler normal. E comecei a minha vida escolar bem mais tranquila. Estudei nessa escola até a 6ª série. Quando eu estava na 6ª série aconteceu um problema na minha família e precisamos sair da cidade. Então, fomos morar em Sousa na Paraíba. Foi uma reviravolta na minha vida. Porque aqui a gente era bem estável, tinha todos os amigos, familiares. E ao sair daqui, cheguei numa cidade que não conhecia ninguém. Só o pessoal da minha família que morava lá. Estudei 7ª e 8ª série lá e todo o Ensino Médio. O primeiro ano que cheguei lá foi terrível, mas depois me apaixonei. E aí quando terminei o 3º ano tentei vestibular lá na Paraíba. No início, eu tentei vestibular para Ciências Contábeis, pois era o curso que tinha na cidade, os demais eram ofertados em Cajazeiras, cidade vizinha, porém não passei. Como meu pai não tinha uma profissão nem minha mãe. Quando a gente chegou lá pensamos, vamos viver de quê? Minha mãe aprendeu a fazer cocada, nós tínhamos tipo uma fábrica de cocada, e até eu fazia também. sobrevivíamos disso. Só que teve um tempo que as coisas ficaram ruim. Então, meu pai resolver vir para Mossoró, como eu não tinha passado no vestibular, eu vim também. Vim para cá sem fazer nada. Aí me questionei: o que é que eu vou fazer? Porque quando chega uma certa idade você quer fazer alguma coisa. E fiquei pensando o que ia fazer, já sei, vou ensinar reforço, até eu passar no vestibular. Porque eu nunca tive vontade de trabalhar em loja de comércio. Primeiro eu nunca achei que tivesse perfil para trabalhar em loja. Não, não quero, quero mesmo é passar no vestibular. E comecei a ensinar reforço. Comecei com bem pouquinho aluno, mas de repente eu já tinha mais de uma turma. Só num horário em pouco tempo eu já tinha 25 alunos. Eu dividia os alunos por turma. Eu tinha turmas pela manhã e a tarde. Com o dinheiro que ganhava das aulas, comecei a juntar dinheiro para pagar o cursinho para o vestibular. Porque eu queria enfermagem.

**Pesquisadora:** Que motivos levaram você a escolher a profissão de enfermagem?

**Professora Lisbela:** Devido à valorização da profissão e como a profissão era vista pela sociedade. Claro que a profissão de um enfermeiro era bem mais vista do que a do professor. Eu acho que na minha cabeça eu queria ser algo mais. Para estudar para o vestibular minha mãe me ajudou também e passei um ano fazendo cursinho para enfermagem. Nesse ano tentei dois vestibulares aqui em Mossoró e na Paraíba. Mas, eu não passei em nenhum. Mas, aí eu pensei[...] Não! Eu não vou mais tentar para enfermagem. Eu vou tentar para pedagogia. Porque mãe dizia assim, minha filha você não tem jeito para enfermeira não. Você com monte de aluno desses, você ainda tá procurando outra profissão. Vá fazer Pedagogia. Então fiz o primeiro vestibular para pedagogia, mas, não consegui passar, fiquei na quarta suplência,

tinha que desistir quatro pessoas e só desistiram duas. Não! Então, porque não era a hora ainda. No ano seguinte, tentei para Pedagogia de novo. Dessa vez, eu não fiz cursinho, fiquei só estudando em casa mesmo. Para minha surpresa eu passei, passei em primeiro lugar pelo sistema de cotas. Pronto, comecei a fazer pedagogia e deixei meus alunos de reforço. Porque não dava para conciliar, porque a faculdade era pela manhã e a maioria dos meus alunos também era pela manhã. Mas, levei alguns para noite porque as mães não queria que eu deixasse de dar aula de reforço para seus filhos. Passei a ensinar a noite. Mas, estava ficando muito pesado para eu conciliar. Porque você sabe que tem muito texto pra ler, muita coisa para fazer, e aí eu me dediquei mesmo. O primeiro período da graduação foi um tormento. Eu não gostei do primeiro período. Quando iniciei deu vontade de desistir. Muita gente da minha turma desistiu no primeiro período, muita gente mesmo. Porque você não gostou? Foi difícil. A maioria dos professores ensinava como se a gente já conhecesse os conteúdos. E também por eu não ter tido no Ensino Médio proximidade com essas disciplinas, para mim, eram disciplinas novas, que agente nunca tinha visto. Nós tivemos muita dificuldade para compreender as disciplinas. No segundo período o curso foi melhorando. Quando eu entrei no 2º período eu consegui um estágio numa escola particular, só que tinha que haver concluído o 2º período, aí quando eu estava no finalzinho do 2º período eles me chamaram para uma entrevista, eu fiz e passei. Eu estagiei lá do 2º período até terminar a faculdade. Eu comecei como estagiária e conciliava com o curso porque eu trabalhava a tarde e estudava na UERN pela manhã. Para mim foi muito bom porque eu pude perceber a teoria junto da prática. Eu estagiei na Educação Infantil na Pré-escola, com crianças de 4 anos.

**Pesquisadora:** Como foi o início da sua atividade pedagógica do cuidar e educar?

**Professora Lisbela:** Como eu entrei na função de auxiliar eu ficava mais com o cuidar e educar de uma criança com síndrome de down, mas, também cuidava das outras crianças. Às vezes, chegava muito cansada de tanto levar as crianças no banheiro, limpar, e outras atividades. Quando comecei a estagiar ficava sempre buscando a teoria para me auxiliar no desenvolvimento de atividades. Mas, na verdade a disciplina que se voltou mesmo para educação infantil na graduação foi apenas uma, no 4º período, que foi a disciplina de concepções e práticas. Foi uma disciplina bem significativa para mim porque eu já estava na prática na Educação Infantil. Então, sempre que a professora falava alguma coisa em relação do cuidar e educar e de tudo que a gente tem que fazer, eu estava atenta. Não que seja uma receita. Mas assim, tudo que permeia a relação educação infantil eu sempre relacionava com a minha prática.

**Pesquisadora:** Foi a única disciplina voltada para educação infantil?

**Lisbela:** Voltada especificamente para educação infantil foi a única disciplina que cursei. E sabemos que uma disciplina só durante todo o curso de Pedagogia não dá para satisfazer a formação para educação infantil. Até porque um período é 6 meses passa muito rápido. Seria interessante que ofertassem outras disciplinas que contemplasse a Educação Infantil. Essa grade curricular da UERN ela deixa algumas lacunas em relação à formação para a Educação Infantil. Porém, teria que ser um curso bem mais estendido. Porque agente sabe que tem as disciplinas dos ensinos. O ensino é bem mais contemplado porque a gente ver vários ensinos.

Porque a gente não tem a preparação só para Educação Infantil ainda tem o ensino fundamental e os outros campos de atuação. Mas, as voltadas para Educação infantil foram poucas. Mas, a formação inicial contribuiu bastante para a compreensão do desenvolvimento do cuidar e educar, primeiramente teve à disciplina que tratava do perfil do pedagogo para atuar nessa área. Pois, o cuidar e educar não devem ser efetivados de qualquer jeito, tem que ter significados. Lembro que também teve as disciplinas de psicologia que deu para fazer um pouco a análise sobre o pensamento das crianças, os seus estágios desenvolvimento de acordo com Piaget, Vygotsky, Walon e alguns conceitos. Também tiveram outras aprendizagens, como a aprendizagem do conceito de criança, que não é uma tábula rasa, porém um ser que traz consigo uma aprendizagem, um ser em desenvolvimento, que é atuante na sociedade. Conceito de educação, que não se resume em transmitir conhecimentos, mas num processo que enfatiza o ensinar e aprender, quem ensina aprender e vice-versa. E que na Educação Infantil a aprendizagem vai acontecer nas mais diversas formas de atividade do cuidar e educar. A criança aprende muito brincando. Devemos ter compreensão que as crianças tem seus conhecimento prévios. É a partir dessas compreensões que eu devo desenvolver a atividade do cuidar e educar com as crianças, não separando, e sim fazendo uma relação das duas e trabalhando sempre de maneira integral para que elas possam se desenvolver e aprender. Mas, me arrependo muito de na graduação eu não ter ido mais para a parte da extensão e pesquisa. Porque eu já fui logo para parte da prática profissional e comecei a estagiar. Muito professores me faziam convite, mas como eu não tinha um vínculo empregatício e também os estudos eram mais pela parte da tarde. Geralmente, nunca tinha professores que se interessassem pra fazer pesquisa durante a noite. Então, aí foi passando o tempo passando. Mas, por uma parte eu não me arrependo porque foi graças a essa experiência também que eu consegui entrar no concurso. Porque ainda pegou um tempo de experiência de lá, do meu vínculo. Na escola onde eu estagiei, eu fiquei como professora auxiliar depois que assinou a carteira. Conclui a graduação em 2012. Em 2013, fiz o concurso e fui aprovada. Quando eu passei foi uma grande surpresa para todo mundo. Porque ninguém esperava. Mas, eu sempre estudei muito. E aí, em 2014 comecei na prefeitura, peguei uma turma de 5º ano, foi bem difícil, cheguei em casa chorando dizendo a minha mãe que ia desistir. Mas, depois eu fui refletir e ver a questão também de como estava a cabeça daqueles alunos para se comportarem daquele jeito. Porque eu era a 6ª professora que estava passando por eles somente naquele ano. Eu me recordo de uma cena assim. Tinha uma menina que estava com um boné na sala de aula e, eu disse assim: Ana Lívia tire o boné. Você fica tão linda sem esse boné. Ela respondeu assim: Você pensa que você me engana? Você é igual às outras. Assim, aquilo que aconteceu me chocou. Depois ela me pediu desculpas, outro dia depois, passou bem muitos dias. Ela disse: professora desculpe ter dito aquilo com a senhora. Eu disse: não, não tem problema. Então assim, eu fui buscar novas estratégias de como lidar com essa turma. Até então eu não estava sabendo, eles não me ouviam, eu falava, e entrava num ouvido saia pelo outro. Eles se batiam e brigavam dentro da sala e parecia que não tinha ninguém alí na frente. Eles não se importavam comigo alí. Então, eu comecei a buscar novas estratégias. Vou começar todo dia minha aula com uma coisa diferente. Com uma história, com um vídeo... E assim eu fiz. Um dia era uma história, outro dia era um vídeo. Foi mesmo no tempo do folclore e, eu contava uma lenda todos os dias, agente falava sobre aquela lenda, o que eles sabiam, se eles conheciam outras lendas. Assim, a gente foi se aproximando.

Quando eu fui colocada nessa escola, a secretaria já tinha me prometido que depois quando surgisse uma vaga, me colocava numa escola perto da minha casa. Porque o Ouro Negro era muito distante da minha casa. Eu fiquei sabendo da notícia que eu iria para uma creche aqui perto da minha casa. Fui para creche que eu sempre digo que é minha praia, crianças pequenas. Até porque minha experiência profissional sempre foi com crianças pequenas, na educação infantil. Mas ensinar no 5º ano, foi uma experiência riquíssima para mim, aprendi muito com eles. Em Outubro de 2014, eu fui para creche Wilson Rosado. Quando cheguei lá presenciei uma realidade bem diferente. As crianças bem carentes, mas assim, crianças bem amorosas, elas tinha um carinho muito forte por você, por qualquer um que chegasse lá, eles se apegavam logo. Assim, sai de uma realidade e fui para outra. Mas, fui muito bem acolhida também. E chegando lá eu fiquei na turma de crianças que ficavam o dia todo, da turma integral. Então, assim, eu fiquei no lugar da professora que todos diziam que ela só fazia pastorar as crianças. Então, as meninas diziam que eu tinha trazido outro ar para a U.E.I. Porque as crianças só faziam correr e ficavam sem fazer nada e a outra professora só fazia pastorar. E assim, eu comecei a levar atividades desafiadoras e passeia realizar diversas atividades para o desenvolvimento daquelas crianças. Foi bem legal. Foi um curto período, porque eu já entrei em outubro e as aulas já terminavam em Dezembro. A turma integral foi minha primeira turma de Educação Infantil no município, tinha crianças de dois anos, três anos, e tinham crianças de até quatro anos. Porque não tinha vagas para matrículas na turma de quatro anos, então, essas crianças de quatro anos foram alocadas na turma integral. Porque essa turma [integral] foi criada para aquelas crianças de 2 e 3 anos [filhos] de pais que trabalhavam o dia todo. Era bem complicado você planejar para uma turma desse tipo de faixa etária.

**Pesquisadora: Quais os aspectos que mais dificultava o seu planejamento para essa turma?**

**Professora Lisbela:** O planejamento nessa turma era dificultado devido a diferenças de idades, então eu planejava o mesmo assunto, porém atividades de níveis diferentes dependendo do grau de desenvolvimento da criança. Antes de qualquer atividade eu sempre trazia uma brincadeira ou uma história que contextualizasse o assunto e depois, como não tinha auxiliar, eu dividia por faixa etária para realizar a tarefa;

**Pesquisadora: No caso, crianças de creche e pré-escola?**

**Professora Lisbela:** Sim! Pois é, eu estava lecionando para crianças da faixa de creche e pré-escola ao mesmo tempo. O cuidar e educar dessa turma foi um desafio grande, principalmente, porque era uma turma que agente tinha que dar banho todos os dias. E assim, eles não tinham uma rotina, eles eram o tempo todo correndo, eles não tinham limites. Foi bem difícil iniciar para fazer a rodinha e começar a rotina. Foi bem desafiador. Mas, quando iam muitas crianças eu precisava de ajuda. Então, eu sempre me socorria às meninas da cozinha para me ajudar, principalmente, na hora de banho. Era uma loucura. Talvez, se hoje eu fosse para essa turma e chegasse no início, talvez a gente fizesse um trabalho melhor do cuidar e educar dessas crianças. Se desde o início eles aprendessem a se cuidar, tivessem tido uma educação sobre o cuidar de si, do seu material, de suas atividades, tivesse uma rotina.

Eles não tinham rotina, então eles na hora das atividades não se concentravam. Então, foi bastante difícil. Por exemplo, quando eu começava a roda de conversa, eu sempre buscava trazer algo que atraíssem eles. Teve avanços, mas, teria que ter sido um trabalho de início de ano, para que ocorressem mais avanços. Em relação às aprendizagens. No início eles não tinham interesse em executar nenhuma atividade que eu levava. Então busquei novas estratégias, e percebi que eles começaram a se interessar mais pelas atividades. Depois comecei a lecionar no infantil II, que eram crianças de 5 anos, também eu não tinha experiência nessa faixa etária. Porque eu sempre trabalhava com crianças de quatro anos. E aí eu fui para a turma de 5 anos, no caso aquela turma, vamos dizer (uma pausa) que está alfabetizando. Mas, aí foi uma turma que me encantei também, me apaixonei.

**Pesquisadora:** Essa turma era na mesma U.E.I da turma integral?

**Professora Lisbela:** Era na mesma U.E.I. Foi no ano de 2015. No mesmo tempo eu recebi uma proposta para assumir umas aulas excedentes na U.E.I próximo a minha casa. Eu aceitei porque também era uma turma de cinco anos, também era o infantil II. Para mim era só continuar o meu trabalho. Na minha cabeça, não iria precisar de dois planejamentos, ia ser uma coisa mais light. Só que engano meu. Porque a prefeitura trabalha muito com projetos, então assim, cada U.E.I tem sua realidade e tem suas demandas de projetos. Então quando agente estava trabalhando com um projeto lá no Wilson Rosado, o da U.E.I próximo da minha casa não tinha nada a ver com o de lá. Mas como a turma era da mesma faixa etária, eu não tive muito problema. Depois eu descobri que essa vaga que eu estava como hora excedente na U.E.I era uma vacância. A diretora me fez a proposta de ser efetiva na U.E.I e eu aceitei. Então, vim para U.E.I. em março de 2015. No início me senti bem por fora e não conseguia me enturmar com as meninas. Até porque elas já tinham muita afinidade. Só que depois eu conseguir me aproximar de Valéria. Só que Valéria no início saía mais cedo e eu acabava ficando sozinha no final do expediente. Porque ela chegava mais cedo e ia embora mais cedo. Mas, depois me aproximei de todos.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você está lecionando na educação infantil no município?

**Professora Lisbela:** Estou no município faz 2 anos. Quando eu iniciei eu tinha acabado de começar a Especialização, fazia um mês. Eu sempre senti a necessidade de fazer uma pós quando terminasse a graduação. Busquei continuar minha formação através da pós-graduação em Psicopedagogia, onde tive a oportunidade de enriquecer mais meus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança dentro do cuidar e educar, a partir de conceitos e práticas voltados para esse contexto. Porque sabemos que a formação continuada é importantíssima, pois, um curso de graduação não vai lhe dá tudo que você precisa. Na verdade agente nunca vai ter cem por cento. Porque a aprendizagem é contínua, e nós precisamos buscar a formação continuada para relembramos, descobriremos novas possibilidades, buscar novos conhecimentos e descobertas. A Especialização contribuiu bastante, foi bem significativa. Houve diversas aprendizagens, uma das principais aprendizagens, foi o conhecimento de que eu não posso dizer que uma criança da educação infantil tem dificuldade de aprendizagem, pois é uma criança em pleno desenvolvimento e cada uma possui seu nível de aprendizagem. A pós-graduação é bem mais restrita em relação ao tempo do que a graduação. Mas, na pós-

graduação nós tivemos muitas disciplinas com direcionamentos voltados mais para educação infantil. Porque os professores queriam abranger as disciplinas de acordo com nossas áreas de atuação e como a maioria que estava cursando era da educação infantil, então os professores acabaram voltando às práticas para este nível de ensino.

**Pesquisadora:** Entrando mais especificamente na nossa temática central. Fale-me um pouco sobre sua compreensão da atividade do cuidar e educar na sua prática pedagógica.

**Professora Lisbela:** Assim, cuidar não é mais só você dar aquela assistência, antigamente agente via a questão mais dos cuidados básicos, o assistencialismo. Eu vejo o cuidar e educar na educação infantil, como algo indissociável, que não podemos separar. Além disso, nós temos hoje que trabalhar o desenvolvimento da criança, suas necessidades, sua formação como um todo. A criança é um ser global, é um sujeito que tem história, e nessa fase, é o ouvir é o cuidar é o ensinar e deixar que a criança descubra coisas novas e que precisamos esta sempre alí mediando essas descobertas. Eu compreendo o cuidar como dar atenção às necessidades, não apenas as necessidades básicas, como ir ao banheiro, se alimentar. Mas, um cuidar de uma forma que contemple o escutar, o dialogar com as crianças, o aprender com elas, o desenvolvimento da autonomia, que as crianças têm e às vezes em casa elas são um pouco privadas, a mãe acha que ela não é capaz de fazer tal coisa. Cuidar é também fazer com que a criança aprenda a se vestir, a se despir e saiba também a importância de termos cuidado com o nosso corpo, com o outro, com o ambiente e as demais situações que envolvem a nossa vida.

**Pesquisadora:** Em relação aos cuidados com as necessidades básicas das crianças, quem auxilia os alunos a realizarem?

**Professora Lisbela:** No momento que eles precisam de acompanhamento para realizar as necessidades básicas, quem as auxiliam sou eu. Infelizmente não tenho auxiliar. No momento de uma brincadeira, por exemplo, se uma criança sentir vontade de ir ao banheiro e precisar de ajuda para se limpar, nesse momento a brincadeira para, já se tivesse uma auxiliar não parava, porque poderia ir uma e ficar a outra. Eu sou um pouco privilegiada porque na minha sala tem um banheiro, ele não é adaptado, mas assim, é o que nós temos, então temos que valorizar. Quando as crianças querem ir ao banheiro, elas pedem e eu deixo ir. Mas, eu percebo que quando eles querem ir ao banheiro fazer coco, eles têm muita vergonha e se não tiver papel higiênico no banheiro eles não pedem. Essa semana mesmo, uma criança pediu para ir ao banheiro, porém por não ter papel ele não fez e não me pediu. Então a criança foi e voltou e eu pensei que ele tinha feito. Por não ter auxiliar, às vezes também acabamos pecando em alguns pontos. Faltou da minha parte ir até ele e perguntar se ele realizou o que queria fazer. Porém, a mãe dele veio na minha sala e me contou que ele não fez porque não tinha papel no banheiro. Porque geralmente agente deixa o papel higiênico no banheiro, porém a funcionária da limpeza prefere colocar em algum lugar que eles não conseguem pegar. Mas, eu sou totalmente contra isso. Acho que deve está ao alcance das crianças, eles tem que aprender que agente deve aprender a usá-lo e cuidar das nossas coisas. Eu digo: olhe pessoal, quando vocês quiserem ir ao banheiro fazer coco digam a tia Maria. Não é para ter vergonha, isso é uma necessidade que não é só sua, todos nós fazemos. Eu tenho um aluno

que tem muita dificuldade de fazer coco, e ele sempre faz coco na roupa e os coleguinhas ficavam rindo dele. Então eu tive que trabalhar esse assunto com a turma para que esse coleguinha não ficasse constrangido com essa situação e seus coleguinhas não ficassem rindo dele.

**Pesquisadora: Você falou acerca do cuidar e educar dando ênfase as especificidades do cuidar.** Agora me fale da sua compreensão sobre o educar na sua atividade.

**Professora Lisbela:** Educar vai bem mais além do que ensinar a ler e escrever, educar na educação infantil é levar as crianças a conhecerem e descobrirem o mundo a sua volta. No início do ano fazemos logo uma reunião com os pais para esclarecer alguns pontos, porque sempre eles acham que as crianças devem sair lendo. Nós professores do infantil II somos mais cobradas do que você imagina dos pais. Sobre a questão do educar, eu entendo que as crianças não obrigatoriamente devem sair lendo. Claro que se no decorrer do ano acontecer que ela leia, isso é maravilhoso, mas se não, maravilhoso do mesmo jeito, se ela não sair lendo. Porque a criança da educação infantil é para brincar, é para pular, correr, desenvolver sua coordenação motora, interagir. Eu não me preocupo muito com essa parte de que a criança deve sair lendo. Esse ano tem um aluno meu que já ler tudo, já está alfabetizado. Mas, eu acredito que em casa a mãe deva puxar muito dele. E ele veio de escola particular, e lá eles têm uma prática que os alunos da educação infantil devem sair lendo no infantil II e nós não temos essa visão. Eu vejo o educar para que as crianças entendam a questão de conhecer o mundo, de conhecer as coisas, de ter o cuidado com o ambiente, os animais, com as arvores, com o planeta, com elas mesmas, com os colegas, os adultos, criar amizades, brincar, desenvolver atividades que ajudam a viver em sociedade. Não que ela tem que sair sabendo todas as letras, todos os números, sabendo contar ler e escrever. Não obrigatoriamente. Porque o desenvolvimento da criança não está voltado somente para o cognitivo, mas, também está voltado para o social, o afetivo, para o sensório-motor. Então quando essas áreas são bem trabalhadas, é rapidinho para a criança aprender a ler. Eu lembro que ano passado as mães se preocupavam muito das crianças saírem do infantil II sabendo escrever a letra cursiva. Agente trabalha com a letra bastão porque ela é uma letra que a criança melhor se identifica, mais adequada para mostrarmos as crianças o mundo da escrita. Já a letra cursiva é bem mais minuciosa, e para a criança que está em desenvolvimento é bem mais complicado iniciar pela letra cursiva. Eu me lembro que a preocupação dos pais era isso, eles diziam: Ah tia Maria, mas, as crianças vão para a escola e elas não vão saber escrever a letra cursiva, e lá elas vão ter que escrever com letra cursiva. Olhe não se preocupe que ela se aprimorando da letra em bastão, a cursiva elas vão aprender bem rapidinho. Vamos se preocupar nessa letra, que é a principal e vamos nos voltar para ela. Hoje a maioria já está lendo. É engraçado que quando vejo os meus alunos eu pergunto se já sabem escrever a letra cursiva, eles dizem: já tia Maria, foi bem fácil. Aprendi bem rapidinho. E quando vejo algum pai, eu digo: olha aí sua preocupação, nem precisava se preocupar com essa necessidade de escrever letra cursiva na Educação infantil. Porque é preciso que os pais compreendam quais são as atividades necessárias que a criança deve fazer na Educação Infantil. Para não ficar pressionando o filho e o professor para que ele aprenda a ler no infantil II. Pois, ele se desenvolvendo bem na Educação Infantil ele aprende a ler bem rapidinho.

**Pesquisadora:** Como você percebe a atividade do cuidar e educar na Educação Infantil? Quais são suas necessidades e desafios?

**Professora Lisbela:** O cuidar e educar na educação infantil não há distinção, pois no momento que cuidamos, estamos educando e vice-versa e essa relação nos leva a entender as necessidades e interesses das crianças, buscando garantir o seu desenvolvimento pleno. Eu costumo sempre montar uma rotina para as crianças da minha sala. Claro que sempre existem os desafios extras, uma criança fazer coco na roupa e a gente ter que deixar a turma só, porque não tem auxiliar. É bem difícil, mas, por exemplo, quando eu coloco a criança debaixo do chuveiro, eu digo: olhe quando você se molhar aí você pede o sabonete a tia Maria, eu já coloco minha cabeça na porta para ver o que os outros estão fazendo. Mas, sempre eu dou algum brinquedo para que eles fiquem entretidos enquanto eu acompanho o aluno que esta precisando ir ao banheiro. Sempre antes dos lanches quando eles vão lavar as mãos eu já aviso que eles aproveitem para ir ao banheiro, fazer xixi, antes de lavar as mãos. A gente tem que buscar estratégias para juntar o útil ao agradável. Para não acontecer de toda hora alguma criança ficar pedindo para ir ao banheiro. Sempre quando eu vou explicar uma tarefa na sala. Antes de explicar eu peço para que todos que querem ir ao banheiro irem logo, antes de começar a tarefa. Mas, geralmente sempre tem aquele que só da vontade depois e agente não pode controlar isso. Porque eu posso dizer que vou sentir agora ou depois, que eu vou controlar que horas eu vou querer ir ao banheiro. Nesse momento, um suporte seria ideal. Claro que no geral eu consigo dar de conta, mas em muitos casos a gente tem que se multiplicar em várias pessoas ao mesmo tempo. Vou lhe contar uma situação que aconteceu um dia na escola. Os alunos estavam todos brincando no parque e um aluno chega e diz: tia Maria eu fiz coco na roupa. Como a outra professora que também estava no parque tem auxiliar, eu pedi para que ela ficasse olhando minha turma enquanto eu iria levar o aluno que fez coco na roupa ao banheiro. Fui pegar a toalha, sabonete e roupa. E de repente chega outro e diz: tia Maria eu cai. Aí eu disse: e agora o que é que eu vou fazer? Eu sou só uma. Mas, aí eu disse se acalme, vamos lá, entre os dois no banheiro. Fui pegar gelo para a criança que estava com o joelho sangrando, deixei ele sentado e fui dar banho e trocar a roupa da outra criança. Então assim, imagine se eu tivesse com todos da minha turma. O apoio de uma auxiliar é muito necessário. Mas, no município para ter direito a um auxiliar a professora precisa ter algum aluno com deficiência.

**Pesquisadora:** No caso, se você não tiver aluno com alguma deficiência, a professora não terá um auxiliar?

**Professora Lisbela:** Isso mesmo.

**Pesquisadora:** A partir dessas experiências que você me contou. Como você percebe o seu papel nessa relação de cuidar e educar na sua atividade pedagógica?

**Professora Lisbela:** O papel do educador em geral é crucial para favorecer o desenvolvimento eficaz da criança. Não basta apenas conhecer matérias, técnicas inovadoras, deve-se propiciar situações de cuidados, brincadeiras, jogos, aprendizagens e descobertas, a partir da mediação e do afeto. O professor precisa está sempre refletindo sua prática e buscando inovações necessárias para um fazer pedagógico significativo para a criança e para

todos que participam do processo. Porque eu posso tanto afastar uma criança como eu posso deixar que ela se sinta um ser completo. Porque no momento e que eu vou brigar com a criança porque ela fez coco na roupa, eu posso até bloqueando até um afeto entre eu e ela, o professor e a criança. É crucial o papel do professor no sentido de educar e cuidar com elas, pois o professor é que poderá estabelecer uma relação com os alunos para eles se desenvolverem bem. A relação cuidar e educar com as crianças acontece na prática educativa, no próprio fazer pedagógico, propiciando atividades diversas que contemplem essa relação, a partir de brincadeiras, jogos, que desafiem a criança. As atividades voltadas para o cuidar e educar devem buscar desenvolver a autonomia da criança, sua independência, a formação da sua identidade, valores necessários para uma boa convivência com o outro, levando-os a interagir com situações que favoreçam a construção de hábitos saudáveis (escovação, alimentação, cuidados com o corpo de forma geral). Isso, por meio de mediações pedagógicas que considerem aquilo que a criança já traz consigo. Eu procuro ser uma professora bem presente, procuro passar confiança para que eles confiem em mim, mesmo nessa questão de afetividade. Pois, se eu for uma professora que privo muito, que sempre reclamo com a criança que faz coco na roupa, que suja a roupa de suco, eles vão ter sempre medo de mim, de se aproximar de mim. Então, a questão da afetividade é muito importante nesse sentido, para que a criança sinta confiança na professora e que eles se sintam a vontade para perguntar, falar e ouvir. É também uma forma de aprender de forma significativa e prazerosa. Porque como é que eles irão aprender com uma professora que estão sempre mal humoradas, que briga por tudo. Isso também prejudica o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essa é minha compreensão sobre a minha atividade de cuidar e educar na minha prática na Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Agradecimento pela contribuição na produção da pesquisa.

**Término da entrevista.**