



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto

Vanilda Divina Almério Bistaffa

**Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem  
pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação  
Infantil**

São José do Rio Preto  
2022

Vanilda Divina Almério Bistaffa

**Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina de Cássia Rondina

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Klein

São José do Rio Preto  
2022

B623e

Bistaffa, Vanilda Divina Almério

Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil

/ Vanilda Divina Almério Bistaffa. -- São José do Rio Preto, 2022

94 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Regina de Cássia Rondina

Coorientadora: Ana Maria Klein

1. Educação Infantil. 2. Educar e Cuidar. 3. Creche. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Vanilda Divina Almério Bistaffa

**Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

**Comissão Examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Assistente Dr<sup>a</sup>. Regina de Cássia Rondina  
UNESP – Câmpus de Marília  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Giachetto Saravali  
UNESP – Câmpus de Marília

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta  
UNESP – Câmpus de Marília e Araraquara

São José do Rio Preto  
03 de fevereiro de 2022

Me diga e eu esqueço  
Ensina-me e eu lembrarei  
Envolve-me e eu aprenderei  
(*Anne with an E*)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Deus** por me dar saúde, abençoar e proporcionar a perseverança em cursar o Mestrado. Tive somente uma aula presencial e as demais foram online por causa da pandemia devido à Covid 19, mas nem por isso ficamos sem nenhuma aula. Aprendi a utilizar ferramentas tecnológicas, como o *Google Meet* e *Classroom*. Fiquei encantada porque os professores do IBILCE/UNESP já utilizavam desses recursos em suas aulas por videoconferência.

Agradeço ao **Edson**, meu marido, meu melhor amigo, companheiro de todos os momentos, o meu Amor. Lembro que quando estava prestando o processo seletivo para ingresso no Mestrado e diante a tantas reprovadas, pensei em desistir e ele me disse: “*Você vai tentar cinco vezes!*”, e na quinta tentativa, eu fui aprovada. Fico emocionada só de lembrar! Obrigada meu Amor por sempre acreditar em mim, incentivando e apoiando. Te amo muito!!!

Agradeço ao **Vini** e a **Juju**, meus filhos lindos!!! Vocês são a razão do meu viver! Filhos maravilhosos, muito amorosos e compreensivos nos momentos em que estava estudando, lendo, escrevendo. Dedicados também ao estudo! Saibam que sempre, a mamãe e o papai, estaremos juntos, grudados a vocês, meus lindos, Vini bonitão da mamãe e Juju da mamãe, menina bonita, menina bonitona. Amo muito vocês!!!

Agradeço aos meus pais, **Lúcia** e **Milton**! Minha mãe, inteligentíssima, sempre incentivou e estimulou os filhos a estudarem, fazerem uma faculdade. Obrigada mãe! Há poucos dias, meu pai disse que não teve oportunidade de estudar e que tem orgulho dos filhos terem cursado a faculdade. Obrigada pai! Sou a primeira da família a cursar o Mestrado e espero que seja a primeira de muitos Mestres e Doutores!

Agradeço à **Profa Dra Regina de Cássia Rondina**, minha Orientadora, que me abriu as portas para ingressar no Mestrado, acreditando em mim. Com muita paciência e carinho mostrou o melhor caminho para conduzir a dissertação. Sempre vou lembrar de você com muito carinho! Eterna admiração e gratidão!

Agradeço à **Profa Dra Ana Maria Klein**, que aceitou prontamente ser minha Coorientadora. Sua fala tem tanta propriedade, tanta força, adoro ouvir suas explicações. Eterna admiração e gratidão!

Agradeço aos amigos que fiz durante esses dois anos, **Alexandra, Raphaela, Bruna e Janderson**. Tivemos somente uma aula presencial e por causa da quarentena devido à pandemia da Covid 19, passamos a ter aulas online, mas nem por isso nos distanciamos, sempre nos apoiando e nos ajudando. Obrigada queridos amigos!

Agradeço aos Professores das disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF), Curso de Mestrado Acadêmico Interunidades do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Campus de São José do Rio Preto) – IBILCE/UNESP, da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Campus de Ilha Solteira) – FEIS e da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (Campus de Jaboticabal) – FCAV: **Prof. Dr. Jackson Gois da Silva** (IBILCE), **Profa Dra. Carina Alexandra Rondini** (IBILCE), **Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves** (FEIS), **Profa Dra Tatiana Noronha de Souza** (FCAV), **Profa Dra Maévi Anabel Nono** (IBILCE) , **Profa Dra Luciana Aparecida Nogueira da Cruz** (IBILCE), **Profa Dra Solange Vera Nunes de Lima D'Água** (IBILCE) e **Profa Dra Regina de Cássia Rondina** (FFC/Marília). Mesmo com as aulas online, todos os professores foram guerreiros! Aulas fabulosas! Muito obrigada Professores!

Agradeço às professoras da minha banca examinadora, **Profa Dra Fabiana Cristina Frigieri de Vitta** e **Profa Dra Eliane Giachetto Saravali**. Fui aluna especial da Profa Fabiana, adorava suas aulas! Saiba que tem uma admiradora! Conheci a Profa Eliane no dia do meu exame de qualificação e sou também admiradora do seu conhecimento. Muito obrigada Professoras!

Agradeço às **gestoras** das creches pelo acolhimento e aos **professores e auxiliares** participantes da pesquisa, aceitando o convite para participarem, compartilhando seus conhecimentos e experiências, que mesmo de forma online, muito contribuíram para a realização deste estudo.

Agradeço aos funcionários da secretaria de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, em especial ao **Erick** e ao **Mauro**, que sempre, com muita atenção, paciência, educadíssimos, respondiam aos *e-mails* com muita agilidade e presteza!

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, de me formar Mestre! Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão especiais e iluminadas em minha vida!

“Os dias mais importantes da sua vida são: o dia em que você nasceu e o dia em que você descobre o porquê.”

Mark Twain

## RESUMO

Historicamente, muitas foram as dificuldades enfrentadas no Brasil ao longo de décadas com a prática nas instituições de Educação Infantil, na qual o ato de cuidar remete à ideia de assistencialismo e o de educar, à de ensino-aprendizagem. Contudo, muito ainda deve ser feito para que crianças bem pequenas tenham seus direitos e necessidades reconhecidos no Brasil. O cuidar e o educar são funções essenciais integrantes da Educação Infantil, devendo ser operacionalizados de forma indissociável no cotidiano das creches e das pré-escolas. Há, portanto, a necessidade de superação da dicotomia histórica dessas funções nas instituições e de investimentos em atividades que objetivem promover o desenvolvimento integral da criança, entendendo a educação como direito. Este estudo teve como objetivo descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs), que atuam em creches no município de Barretos/SP, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade. Foram investigadas as percepções desses profissionais em relação às atividades desenvolvidas no cotidiano institucional. Para consecução dos objetivos, as estratégias adotadas foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi desenvolvida em três centros de educação infantil, na cidade de Barretos/SP. Os participantes foram treze professores e doze auxiliares que atendem crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade. O instrumento utilizado foi um questionário enviado online aos participantes e estruturado em três partes: perfil do participante, percepções sobre cuidar e educar e reconhecimento profissional. Os dados foram categorizados *a posteriori*, a partir das respostas dos participantes. Foi realizada uma descrição compreensiva dos dados coletados, com base em fundamentação teórica pertinente à área de Psicologia do Desenvolvimento, destacando a perspectiva piagetiana, entre outras. Os relatos de docentes e ACDs são compatíveis com a legislação que norteia o desenvolvimento das atividades, no âmbito de Educação Infantil brasileira. Contudo, é fundamental observar que os participantes não mencionaram a relevância de alguns aspectos fundamentais previstos na legislação, como a importância de estabelecer brincadeiras com intencionalidade pedagógica, do planejamento diário na organização do espaço, do tempo, dos materiais e da rotina. Esses resultados levam a crer que possivelmente, seja necessário atribuir maior ênfase a temas como esses, nos cursos de formação de educadores atualmente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educar e Cuidar. Creche.

## ABSTRACT

Historically, there were many difficulties faced in Brazil over the decades with the practice in Early Childhood Education institutions, in which the act of caring refers to the idea of welfarism and that of educating, to the idea of teaching and learning. However, much remains to be done so that very young children have their rights and needs recognized in Brazil. Caring and educating are essential functions that are part of Early Childhood Education, and must be operationalized in an inseparable way in the daily life of day care centers and preschools. There is, therefore, a need to overcome the historical dichotomy of these functions in institutions and to invest in activities that aim to promote the integral development of children, understanding education as a right. This study aimed to describe and compare the perceptions of early childhood education teachers and daily care assistants (ACDs), who work in day care centers in the city of Barretos/SP, about the functions of educating and caring for very young children, aged eighteen months to three years of age. The perceptions of these professionals in relation to the activities developed in the institutional routine were investigated. To achieve the objectives, the strategies adopted were: bibliographic research, documental research and field research. The field research was carried out in three early childhood education centers in the city of Barretos/SP. The participants were thirteen teachers and twelve assistants who serve very young children, from eighteen months to three years of age. The instrument used was a questionnaire sent online to the participants and structured in three parts: participant profile, perceptions about caring and educating and professional recognition. Data were categorized *a posteriori*, based on the participants' responses. A comprehensive description of the data collected was carried out, based on theoretical foundations relevant to the area of Developmental Psychology, highlighting the Piagetian perspective, among others. The reports of teachers and ACDs are compatible with the legislation that guides the development of activities, within the scope of Brazilian Early Childhood Education. However, it is essential to observe that the participants did not mention the relevance of fundamental aspects foreseen in the legislation, such as the importance of establishing games with pedagogical intention, of daily planning in the organization of space, time, materials and routine. These results lead us to believe that, possibly, it is necessary to give greater emphasis to topics such as these, in the training courses of educators today.

**Keywords:** Early Childhood Education. Educate and Care. Nursery.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Participantes .....	53
Tabela 2 – Percepções sobre educar e cuidar na creche .....	63
Tabela 3 – Percepções sobre a importância do educar para o desenvolvimento das crianças.....	67
Tabela 4 – Percepções sobre cuidar na creche .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ACD:** Auxiliar de Cuidados Diários

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB:** Conselho de Educação Básica

**CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa

**CLT:** Consolidação das Leis de Trabalho

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**DCNEI:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**DCNGEB:** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

**DDST:** Denver Developmental Screening Test

**ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**RCNEI:** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SciELO:** Scientific Electronic Library Online

**SIBiUSP:** Sistema Integrado de Bibliotecas da USP

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO .....</b>	<b>17</b>
2.1 Principais marcos históricos e legais da implantação da Educação Infantil no Brasil .....	21
<b>3 CAPÍTULO II - PAPÉIS DA EDUCADORA E DA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA .....</b>	<b>29</b>
<b>4 CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES TEÓRICAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....</b>	<b>37</b>
<b>5 CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>47</b>
5.1 Problema e Objetivos .....	47
5.2 Caracterização da pesquisa .....	47
5.2.1 Pesquisa Bibliográfica .....	48
5.2.2 Pesquisa Documental.....	48
5.2.3 Pesquisa de Campo .....	49
5.2.3.1 Participantes e Procedimentos Éticos .....	50
5.2.3.2 Instrumento de coleta de dados .....	51
5.2.3.3 Procedimentos.....	51
5.2.3.4 Análise dos dados .....	51
<b>6 CAPÍTULO V - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>53</b>
6.1 Perfil dos participantes .....	53
6.2 As percepções sobre educar e cuidar dos professores e auxiliares nas instituições pesquisadas.....	56
6.3 A importância do educar para o desenvolvimento das crianças.....	64
6.4 Percepções sobre cuidar no contexto da creche.....	67
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Anuência .....</b>	<b>94</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o reconhecimento da criança e das famílias como sujeitos de direitos ocorreu por meio de muitas lutas com movimentos sociais, populares e reivindicações das feministas. Historicamente, as instituições de Educação Infantil se constituíram como um local de guarda e assistência. Somente com a expansão do trabalho feminino nos setores médios da sociedade, no Ocidente, iniciou o reconhecimento dessas instituições como capazes de oferecer uma boa educação às crianças (KUHLMANN JR, 2015). As instituições de Educação Infantil foram caracterizadas como responsabilidade do Estado abrangendo a educação, por meio da Constituição Federal de 1988 que ocorreu e ainda ocorre por meio de muitas lutas, para a constituição de creches respeitando os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN JR, 2015).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, foi um documento importantíssimo, que norteou o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas, orientando os profissionais para a prática educacional no atendimento às crianças.

A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) especificam os direitos das crianças e a relevância da educação infantil como direito garantido, devendo a mesma ser oferecida pelo poder público. Somente a partir da LDB nº 9.394/1996, contudo, a educação infantil passa a beneficiar a criança pequena.

Por meio dessa legislação, passou a ser direito educar crianças de 0 a 6 anos na primeira etapa da Educação Básica. Em 2013, a LDB teve nova redação do texto determinando o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 22).

Em 2000, em Dakar, Senegal, realizou-se o Fórum Mundial de Educação para Todos, estabelecendo como uma das metas para a educação “[...] melhorar o cuidado e educação da criança pequena, especialmente para as crianças pequenas mais vulneráveis e em maior desvantagem [...]” (UNESCO, 2000, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem que o educar e o cuidar são funções essenciais nas instituições de Educação Infantil. Essas diretrizes defendem que as instituições de educação infantil devem assegurar e garantir os direitos fundamentais das crianças.

É possível afirmar que segundo a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a Educação Infantil é direito de todas as crianças. Segundo este documento, esta etapa é organizada em três grupos etários: Creche – bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola – crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

O educar e cuidar na primeira infância estão previstos nas políticas públicas como ponto estratégico para o desenvolvimento humano e social do indivíduo. No entanto, a concepção assistencialista nas creches está enraizada na sociedade como cuidado. Porém, é necessário entender que o cuidar é inerente ao educar e que ambos estão intrinsecamente ligados, almejando que as práticas de cuidados e aprendizagem sejam indissociáveis.

A literatura sobre o assunto denota avanços conquistados para a educação infantil no Brasil nas últimas décadas. Por meio dos movimentos sociais, observou-se a busca dos direitos humanos, o que incluiu a busca por uma educação de qualidade. Contudo, ainda hoje muito ainda deve ser feito para que as crianças bem pequenas tenham os seus direitos e necessidades completamente reconhecidos. Ainda que tenham sido observados progressivos avanços na legislação e na produção acadêmicas sobre a educação infantil, a criança em muitas instituições brasileiras ainda hoje é percebida como objeto apenas de cuidado; e não como sujeito de direitos. Mesmo com a inserção das creches no sistema educacional, a concepção sobre cuidado ainda se pauta apenas na dimensão tomar conta, zelar; como se fosse possível educar sem cuidar ou cuidar sem educar. Para romper com o senso comum na educação infantil, é necessária a busca permanente de conhecimentos a respeito da criança, sobre sua maneira de sentir o mundo e sobre as pessoas que a cercam, considerando o compromisso com a infância. É imprescindível resgatar a dimensão ética do cuidado, reconhecendo que a criança pequena necessita de atenção e de afeto em seu processo de educação. Ao se considerar o cuidado em sua dimensão ética, compreende-se a concepção de educação em sua integralidade, no qual o cuidado é indissociável do processo educativo (MONÇÃO, 2017).

O objetivo geral do presente trabalho foi descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs), que atuam em creches no município de Barretos/SP, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade.

Para responder ao problema proposto, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as percepções de professores e auxiliares de cuidados diários efetivos de Educação Infantil que atuam em creches com crianças bem pequenas sobre cuidar e educar;
2. Comparar as percepções de professores e auxiliares sobre cuidar e educar;
3. Analisar os relatos dos participantes sobre educar à luz da teoria piagetiana.

O trabalho foi organizado em duas partes. A primeira, apresenta a Fundamentação Teórica que embasou o estudo e é composta por três capítulos. O primeiro capítulo caracteriza a Educação Infantil como direito, percorrendo sua trajetória através dos principais marcos históricos e legais para a implantação da Educação Infantil brasileira; destaca as funções de educar e cuidar da criança no âmbito da Educação Infantil. O segundo capítulo descreve os papéis da educadora e da auxiliar na Educação Infantil brasileira. O terceiro capítulo aborda concepções teóricas em desenvolvimento infantil, com enfoque na perspectiva piagetiana. A segunda parte do trabalho descreve a pesquisa de campo e está estruturada em três seções: A seção de metodologia apresenta o problema de pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos que nortearam o estudo. Na seção de resultados e discussão, articulou-se os resultados obtidos com o referencial teórico pesquisado. Na seção de considerações finais, são apresentados as conclusões e reflexões sobre o atendimento às crianças bem pequenas em três creches do município de Barretos/SP.

## 2. CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

A Educação Infantil, nos últimos anos, tem-se constituído alvo de atenção por parte de pesquisadores, em especial, no que tange à produção acadêmica. Uma das maiores preocupações diz respeito ao modelo ou concepção de ensino no âmbito da educação infantil, quando a criança está em processo de construção de conhecimento.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 70), “as diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do XVIII, como as escolas de tricotar de Oberlin”. Em 1774, Paris, a escola de tricô foi idealizada pelo pastor protestante Jean Frederick Oberlin (1740-1826) para atender especificamente crianças pequenas (MONTEIRO, 2020). Essa foi a primeira vez em que surgiu a ideia ou concepção de instituição-escola voltada a atender crianças de dois a seis anos de idade. O propósito não era o de abrigo ou de oferecer uma escola em horário integral, mas sim, foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil. Porém, não se consolidou por falta de uma ideia ou concepção teórico / filosófica que a validasse, pois consistia em uma instituição na qual as crianças iam apenas para brincar, enquanto a professora ficava fazendo tricô (RAMIRES, 2016).

Na Europa do século XVIII, ante a preocupação em liberar as mães para o trabalho, surge a creche, que se caracteriza como um serviço prestado ao atendimento às classes populares. A palavra creche significa manjedoura e era a denominação originalmente dada aos abrigos para bebês necessitados na França, no século XVIII. Tinha a função de custódia e o caráter assistencialista, atendendo prioritariamente bebês das mães trabalhadoras. Com isso, percebe-se o aparecimento de uma visão de cuidado assistencial (LIMA, 2018).

De acordo com Lima (2018), no século XIX, pelo fato das mães de família precisarem trabalhar, por vezes em função da exigência financeira e para não deixarem seus filhos sozinhos, surgiu a necessidade de deixá-los então aos cuidados da creche, pois muitas não tinham como pagar uma babá. Dessa forma, essa instituição desempenhava um papel somente de cuidados básicos às crianças durante o período que os pais estavam trabalhando. Esses cuidados estavam ligados a saúde, higiene e alimentação, de caráter assistencialista. Segundo esse autor, “nesse modelo tradicional, a educação não era sequer pensada em fazer

parte dos objetivos da creche, nem pelos gestores e muito menos pelas famílias” (LIMA, 2018, p. 24).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015), em Blankenburg, na década de 1840, Froebel inaugura seu primeiro jardim de infância, chamado *kindergarten* e “pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada” (p. 109). Essa instituição seria educativa por excelência, contrapondo assistencialismo e a não educação que eram oferecidos nas creches e escolas maternas (KUHLMANN JR., 2015).

No Brasil, durante as duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas as primeiras creches, ou seja, instituições pré-escolares, de caráter assistencialista. Nesse período, as entidades criavam as creches pressupondo uma futura abertura de jardins de infância (KUHLMANN JR., 2015). Ainda nesse século, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, especificou que as empresas com mais de trinta mulheres trabalhando, deveriam disponibilizar um local para a guarda das crianças para amamentá-las. A partir disso, surgiram as creches para atender as necessidades das mulheres trabalhadoras de baixa renda, zelando pela saúde, ensino de hábitos de higiene e alimentação da criança. A educação era dever da família. Dessa forma, determinou-se “a associação da creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista)” (DIDONET, 2001, p. 12).

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde pelo governo federal, assumindo a responsabilidade do atendimento infantil. Os profissionais da saúde com concepções higienistas, assistencialistas, sanitaristas e morais começaram a atuar nas creches, com o propósito de intervir preventivamente contra o adoecimento e comportamento das crianças. A justificativa dada ao adoecimento e distúrbios de comportamento das crianças indicava a ausência da mãe nos cuidados das crianças e da casa. As creches até a década de 1950 continuavam com a característica médica e foram assumidas por filantropos, higienistas e industriais. Nas décadas de 1960 e 1970, sob o regimento militar, ocorreram movimentos populares pressionando por melhores condições de vida e reivindicando por serviços sociais de saúde e educação, dentre os quais a abertura de creches e postos de saúde nas cidades. A ampliação da abertura de creches aconteceu na década de 1970 (MACHADO, 1997 *apud* LIMA, 2018), tendo função assistencialista compensatória para as crianças de classes mais pobres, com

prioridade de assistência médico-nutricional, mantendo a proposta original por muito tempo. Nessa década, as creches começaram a receber também crianças da classe média como clientela. A partir disso, essas instituições passaram a ser vistas como local de socialização e de aprendizado para crianças pequenas. Nesse momento, pensava-se em um modelo de creche que se diferenciava da concepção assistencialista (LIMA, 2018).

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por acontecimentos relacionados aos direitos das crianças. Os anos de 1980 foram um marco nas políticas sociais como período de triunfo neoliberal e organização da sociedade civil. Nesse período, ocorreu a queda da Ditadura Militar e o fortalecimento das organizações populares, constituição de centrais sindicais, mostrando a capacidade da sociedade em reagir aos ataques neoliberais (REHEM; FALEIROS, 2013).

A educação institucionalizada em centros de educação infantil é designada ao longo da história no mundo com várias nomenclaturas, como jardins de infância, creche, escola maternal, pré-escola, entre outras (ABRAMOWICZ, 2003). No cenário brasileiro, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), criou-se a expressão educação infantil para nomear todas as instituições de educação para crianças. Isso evidencia que a legislação passou a determinar que a criança pequena tivesse um espaço próprio destinado à educação para o exercício da infância.

A Constituição Federal, promulgada em 1988 retratou essa conexão de forças, considerando avanços em direitos sociais, como o direito das crianças à educação, à proteção e à prioridade. Pela primeira vez, a educação passou a ser tratada como direito fundamental, trazendo no Art. 227 “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, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, p. 355). Esse artigo afirma o reconhecimento da educação como direito social, podendo ser confirmado no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Esse artigo estabelece que a criança, com prioridade integral, tenha seus direitos garantidos, e que a família e as instituições de atendimento não

procedam de forma negligente, desrespeitosa e discriminatória. O Art. 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006).

O aumento da urbanização, a participação e a inclusão cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais e as lutas pelo direito da criança à educação, direito esse consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) - foram alguns dos marcos históricos e legais que contribuíram para a ratificação da educação infantil como dever do Estado, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Contudo, esse direito ainda não se concretizou, devido ao enorme contingente de crianças pequenas sem acesso à creche (ABRAMOWICZ, 2003).

No Brasil, é importante enfatizar que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), as creches públicas migraram da esfera da Secretaria de Assistência Social do Estado para a Secretaria de Educação do Município, reforçando sua perspectiva educativa e contradizendo o enfoque assistencialista que esteve historicamente voltado a atender uma faixa social e econômica menos favorecida (LIMA, 2018). O processo de escolarização obrigatório destinado às crianças pequenas, a partir dos quatro anos de idade por meio da LDB (BRASIL, 1996), deve possibilitar à criança o acesso à cultura, ao reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos (ABRAMOWICZ, 2003).

E a partir disso, é necessário entender o que significa ter direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 1º define que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948). A inclusão no sistema educacional é um direito fundamental das crianças, possibilitando e dando condições para que elas exerçam o devir-criança; ou melhor dizendo, em primeiro lugar afastá-las do trabalho infantil e da miséria (ABRAMOWICZ, 2003). Reconhecer a Educação Infantil como direito, significa entendê-la como resultado de muitas lutas empreendidas pela classe trabalhadora. Mas a garantia por meio da legislação não significa necessariamente, a efetivação desses direitos (REHEM; FALEIROS, 2013).

A demanda pela universalização do direito à educação infantil, conduzida por lutas sociais de vários movimentos, como feministas, políticos, populares, vem se pautando por essa garantia e ganhando consideráveis conquistas (REHEM; FALEIROS, 2013).

O direito da criança à Educação Infantil no Brasil, portanto, é resultado de uma produção histórica e social, perpassando o direito da família, da mulher trabalhadora e tornando-se também o direito da criança.

## **2.1 Principais marcos históricos e legais da implantação da Educação Infantil no Brasil**

Os fatos históricos determinaram o surgimento da creche na Europa e no Brasil, apresentando uma semelhança entre essa instituição nesses países. Porém, no Brasil destaca-se “o atendimento das crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras. Durante bastante tempo, orfanato e creche eram quase sinônimos” (DIDONET, 2001, p. 12). Também existiam a roda dos expostos que foi criada em Roma, na idade Média Baixa, devido ao grande número de bebês encontrados abandonados ou mortos. Foi criada por uma irmandade de caridade, que organizou um sistema de proteção às crianças abandonadas em um hospital (SCHACH, 2015).

Muitas rodas dos expostos surgiram no século XIX e continuaram existindo até o século XX. Esse espaço, que acolhia bebês abandonados, foi considerado de grande importância para a sociedade, pois evitava que as crianças ficassem abandonadas na rua, esperando a morte. No Brasil, as rodas dos expostos foram instaladas nas cidades de Recife, Rio de Janeiro e Salvador, recebendo bebês deixados na roda. Era preservado o anonimato do(s) responsável(is) pelo abandono (MEND'S, 2015 *apud* REIS, 2018). Segundo Kulhmann Jr. (2015), a creche, que atendia crianças de zero a três anos de idade, foi percebida como muito mais que uma melhoria das rodas dos expostos, ou seja, foi difundida em oposição ou substituição a estas instituições, com o propósito das mães não abandonarem seus filhos pequenos.

Na década de 1970, surge uma nova concepção de creche a partir de vários fatores, como: a entrada de crianças da classe média como clientela, o fortalecimento das lutas sociais femininas, a propagação do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a valorização da infância e o empobrecimento

das pessoas. Em consequência disso, aumentou o número de creches em todas as classes sociais e essas instituições passaram a atender também as mães não incluídas no mercado de trabalho. A partir daí, as creches passaram a ser entendidas como local de socialização para crianças (LIMA, 2018).

A partir da década de 1980, surgiram, paulatinamente, um conjunto de leis, e a criança passou assim, a ser entendida como um sujeito de direitos. O conceito de infância muda e a educação infantil é definida como um dever do Estado e um direito da criança. Pela primeira vez na história, a educação infantil é simbolizada por meio da Constituição Federal de 1988, que a reconhece como parte do sistema educacional brasileiro, o que a define como responsabilidade dos municípios e em colaboração com a União e Estados, estendendo a todos o direito à oportunidade e qualidade no ensino.

No ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, por meio da Lei nº 8.069, que instituiu várias alterações na concepção da criança e do adolescente.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que detalhou em que consiste a educação na primeira infância, definindo a faixa etária de zero a três anos para atendimento nas creches e de quatro a seis anos na pré-escola. Esse documento regulamenta o sistema educacional brasileiro, público e privado e estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em seu Art. 3º afirma que o ensino será ministrado com base nos princípios: “VII – valorização do profissional da educação escolar”, sendo dever do poder público os investimentos na valorização da carreira do professor e em sua formação. No Art. 4º, fica estabelecido como “dever do Estado com educação escolar pública [...] II - a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 9).

Nesse mesmo artigo, no inciso 10, fica estabelecida a garantia de vaga ofertada na Educação Infantil às crianças em instituições próximas às suas residências e a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 1996, p. 9-10). Já o Art. 11 prevê como responsabilidade dos municípios:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais

mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 13).

Por conseguinte, o Inciso VI garante o transporte gratuito aos alunos da rede municipal. O Art. 21 descreve a composição da educação escolar: a educação básica compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ratificando a relevância da educação escolar para as crianças pequenas.

Já em seu Artigo 31, estabelece regras para a avaliação, carga horária e controle de frequência das crianças:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 22).

Em seu Art. 61, sobre a formação dos profissionais da Educação Básica, afirma “I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2009, p. 41). Ainda segundo a LDB, a exigência para o trabalho na educação infantil é a de que o profissional tenha formação em nível médio ou superior. O Art. 62 trata da formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Essa legislação passou por emendas posteriormente, no decorrer do tempo. E entre elas, está a faixa etária para matrícula na Educação Infantil, de zero a cinco anos de idade, sendo obrigatória e responsabilidade dos municípios por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 208 [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009, online).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), direcionado às instituições e aos profissionais das creches e pré-escolas e “constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p 13). Esse documento está dividido em três volumes, apresentando-se como um guia de orientações e servindo de base para os profissionais da Educação Infantil, objetivando contribuir:

[...] para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p. 7).

A organização dos três volumes do RCNEI se apresenta assim: o primeiro volume contém a “Introdução”, apresentando considerações sobre as creches e pré-escolas que direcionaram historicamente o atendimento às crianças no Brasil, a concepção de criança, a concepção sobre educar, o cuidar e brincar, perfil do profissional da Educação Infantil, descrevendo os objetivos dessa etapa e a orientação de projetos educativos nas instituições. O segundo volume aborda a “Formação pessoal e social”, referindo-se às experiências que contribuem para a construção do sujeito, compreendendo a interação da criança com o meio, com os outros e com ela mesma e envolve o eixo de trabalho identidade e autonomia. E o terceiro volume, o “Conhecimento de Mundo”, é composto por seis documentos referentes aos seguintes eixos de trabalho: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Esse documento estabelece que as funções de educar e cuidar nas instituições de educação infantil sejam integradas, na qual educar significa:

[...] 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).

Prevê, portanto, o cuidar e o educar como indissociáveis. No referido documento, cuidar significa “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, p.24). Dessa forma, o cuidar nas creches significa perceber as crianças em sua especificidade, orientando-as a se desenvolverem. O documento reconhece o educar e o cuidar no desenvolvimento das crianças e enfatiza a relevância da aprendizagem orientada, mostrando que o desafio para a educação infantil é compreender, conhecer e reconhecer as particularidades das crianças de ser e estar no mundo (AMORIM; DIAS, 2012).

A Resolução nº 1/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento afirma a autonomia das creches na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dessas instituições de Educação Infantil. Também define o educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009, altera a Constituição Federal, definindo a educação compulsória dos quatro até os dezessete anos de idade:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208 [...]

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...] (BRASIL, 2009, online).

Em 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e foi revogada a Resolução CNE/CEB nº 1/1999. As DCNEI (BRASIL, 2009) consideram o contexto da prática e a importância de vincular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos socialmente construídos, de acordo com o Art. 3º:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 4º reconhece a criança como sujeito de direitos e entende que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 5º reafirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, como preconizado anteriormente, por meio da LDB (1996). O Art. 6º aborda os princípios éticos, políticos e estéticos. Já o Art. 7º discorre sobre o trabalho desenvolvido nas creches, estabelecendo que o mesmo deve ter intencionalidade pedagógica definida. O Art. 8º apresenta os objetivos a serem alcançados pelas creches, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento que deve ser proporcionado às crianças, determinando que os objetivos devem estar expostos nas propostas curriculares dessas instituições. O Art. 9º aborda as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das experiências destinadas às crianças nas práticas curriculares. O Art. 10 estabelece que o desenvolvimento das crianças não tenha como premissa a seleção, promoção ou classificação.

Em 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos a partir desse ano, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de execução. Os planejamentos de municípios e Estados devem ser aprovados de acordo com o PNE. O PNE trouxe como meta a universalização da Educação Infantil até o ano de 2016 para crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola e a expansão da oferta nas creches para, no mínimo, de 50% para crianças de zero a três anos de idade até o final de 2024, quando findará sua vigência (BRASIL, 2014, p. 9).

A Lei Complementar nº 246/2015 do município de Barretos/SP, traz as especificações para o cargo dos auxiliares que atuam na Educação Infantil:

Atuam na Educação Infantil; auxiliam o Professor de Educação Infantil nas atividades de cuidar; auxiliam as crianças na sua higiene pessoal, nos horários estabelecidos pela unidade escolar; auxiliam as crianças na hora das refeições, ajudando no processo de alimentação; auxiliam as crianças na hora do repouso; organizam e cuidam dos pertences pessoais das crianças; auxiliam no uso e troca de roupas; trocam fraldas, dão banho e zelam pela higiene do bebê; dão mamadeiras, papinhas e alimentos sólidos, obedecendo os horários estabelecidos pela unidade e quando houver

necessidade; fazem lavagem e esterilização dos brinquedos após cada dia de uso; higienizam os utensílios; lavam e enxugam as banheiras após cada banho; trocam as roupas dos berços e colchões; incentivam as crianças para proceder a organização do espaço; zelam pela integridade física, mental, moral e social da criança sob a sua responsabilidade; acompanham nos serviços de saúde e outros serviços requeridos no cotidiano, quando se mostrar necessário e pertinente; colaboram com Professor e/ou Direção no desenvolvimento de atividades culturais e de lazer; acionam imediatamente a Direção em casos de doenças ou acidentes com as crianças; proporcionam vivências de solidariedade, partilha e limites entre os alunos; zelam pelo patrimônio colocado à sua disposição, observando a utilização e manutenção dos mesmos; participam das programações promovidas, como passeio, treinamentos, aperfeiçoamentos e cursos de capacitação; auxiliam na organização da entrada e saída dos alunos; zelam pela disciplina dos alunos na unidade escolar inclusive nos horários de recreio; orientam os alunos quanto à manutenção da limpeza da escola; monitoram o deslocamento e permanência dos alunos nos corredores e banheiros da unidade escolar; auxiliam na organização das turmas durante as atividades escolares; acatam as orientações dos superiores e tratam com urbanidade e respeito os funcionários da unidade escolar e os usuários dos serviços educacionais; informam ao Diretor, a permanência de pessoas não-autorizadas no recinto da unidade escolar; desempenham a função com competência, assiduidade, pontualidade, senso de responsabilidade, zelo, discrição e honestidade; desempenham com zelo e presteza os trabalhos de que lhes forem incumbidos; trabalham em conformidade com as normas e procedimentos técnicos e de qualidade, segurança, higiene, saúde e preservação ambiental; executam outras tarefas correlatas de ofício ou sob a ordem do superior imediato (BARRETOS, 2015, p. 4).

Já a Lei nº 300/2016 do município de Barretos/SP, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos traz as atribuições para os professores que atuam na educação infantil:

Atuar na Educação Infantil, de 0 (zero) a 3 (três) anos e nas atividades de contraturno de recreação e pré-escola. Manter as crianças sempre limpas e higienizadas. Dar banho. Acompanhar ao banheiro, na lavagem das mãos, na troca de fraldas, na escovação dos dentes. Dar atividades próprias para cada faixa etária, bem como, brincar, cantar, contar histórias, fazendo com que todas as crianças participem. Alimentá-las, incentivando-as sempre para que aceitem uma alimentação variada e saudável. Nunca se ausentar do setor sem autorização prévia e aguardar sua substituição. Participar de reuniões sempre que for necessário. Ter noções dos direitos das crianças, respeitando seus limites e suas necessidades enquanto ser individual e único. Preencher a ficha diária de ocorrências. Detectar as diversas necessidades da criança e atendê-las. Cuidar das crianças sob sua guarda, educando-as; promover atividades que desenvolvam os aspectos físicos, moral, intelectual, afetivo e cognitivo das crianças; promover a construção de sua identidade e autonomia; participar de cursos de capacitação em serviço; implementar atividades de cuidados e educação; auxiliar as crianças nas atividades que ainda não podem realizar sozinhas; atender as crianças nas atividades de nutrição; higiene e saúde; realizar brincadeiras como forma prioritária de promover o crescimento e o desenvolvimento salutar desta faixa etária; fazer uso das atividades programadas pela equipe pedagógica, como forma de desenvolvimento integral da criança [...] (BARRETOS, 2016, p. 77).

Quando comparadas essas duas funções, professor e auxiliar, percebe-se a dissociação entre o cuidar e educar, especificadas claramente por meio dessas legislações, que são incompatíveis com a legislação nacional referente ao trabalho desempenhado com crianças bem pequenas. É necessário, portanto, promover essa indissociabilidade dentro das instituições de educação infantil, juntamente com os professores e auxiliares; deve-se romper com a diferenciação de papel entre essas profissionais, na qual quem educa são as professoras e quem cuida são as auxiliares (SANTOS *et al.*, 2015).

Em 2017, foi promulgada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo e orientador na produção das propostas curriculares para a Educação Básica. O capítulo que se refere à Educação Infantil propõe experiências a serem planejadas, ofertadas e efetivadas com as crianças, assegurando seus direitos do acesso ao patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico. Esse documento apresenta a ideia central da Educação Infantil contemporânea, sugerindo experiências por meio da interação e da brincadeira (PINTO, 2018 *apud* REIS, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018) contempla a educação infantil e é considerada fundamental para a evolução histórica, integrando à educação básica. Apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, que é entendida como sujeito ativo que questiona, pensa, interpreta o mundo e opina. Os direitos foram embasados em valores éticos, estéticos e políticos.

Assim, a BNCC determina que os profissionais da educação infantil observem, registrem e orientem as ações das crianças, e por meio da mediação, desenvolvam suas práticas pela reflexão.

A organização do currículo, segundo a BNCC, está estruturada em cinco campos de experiência, definindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando a vida cotidiana das crianças e seus saberes e interligando com os conhecimentos que estão integrados ao patrimônio cultural.

### 3. CAPÍTULO II - PAPÉIS DA EDUCADORA E DA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A educação e o cuidado na Educação Infantil são assuntos marcados por muitas polêmicas nas últimas décadas. Considera-se que o trabalho de cuidar não deve se resumir somente à higiene e alimentação das crianças, mas que elas devem também receber estímulos por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades (REIS, 2018).

Para se entender a ideia de educar e cuidar nas instituições de educação infantil é necessário discorrer sobre as concepções de infância e criança historicamente presentes no ideário educacional. Os precursores da Educação Infantil, os pensadores Pestalozzi, Decroly e Montessori, apresentaram uma proposta de trabalho voltada para as dimensões educar e cuidar. Observa-se que em geral, a família das crianças de classe mais abastada é mais exigente com a prática pedagógica, em comparação às famílias provenientes de estratos socioeconômicos mais desfavorecidos, que tendem mais a se conformar com a simples oferta de cuidado às crianças (SANTOS *et al.*, 2015).

Assim afirmam Craidy e Kaercher:

[...] cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. [...] Já a noção de experiência educativa que percorre a creche e pré-escola tem variado bastante. Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que tem como objetivo educar para a submissão (CRAIDY; KAERCHER, 2007, p. 16).

Na Educação Infantil, portanto, o ato de cuidar deve ser compreendido também como educação, pois cuidar da criança em um espaço educacional demanda a integração dos campos de conhecimento e a formação dos profissionais que atendem a criança pequena. Quem cuida precisa ter o compromisso com o próximo, com sua especificidade, sua singularidade, sendo responsável no atendimento às suas necessidades e acreditando em suas habilidades e capacidades. Para que isso aconteça de fato, é imprescindível o vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998). Da mesma forma, o educar deve garantir condições de cuidado e de aprendizagens orientadas, propiciando o

desenvolvimento integral da criança e possibilitando o acesso aos conhecimentos da realidade cultural e social. Assim afirma o RCNEI:

Nesse processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Santos *et al.* (2015), afirmam que o RCNEI destaca a relevância de prover uma prática pedagógica e de cuidados, efetuada por profissionais com formação adequada, na qual a criança seja percebida em sua totalidade e se constitua na sua efetividade, ou seja, em seu desenvolvimento integral. O RCNEI e as DCNEI ratificam que as creches não podem ser exclusivamente locais de cuidados. Pelo contrário, corroboram que educar e cuidar devem estar ligados desde o começo da vida da criança. As DCNEI (2009) reafirmam a indissociabilidade do educar e cuidar: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p. 19).

Educar e cuidar estão intrinsecamente relacionados, pois a função de um completa a função do outro. A criança necessita ser cuidada, em se tratando das suas necessidades física, e conseqüentemente, ao passo que é cuidada, também deve ser educada (SANTOS *et al.*, 2015).

Essa indissociabilidade deve, portanto, também permear o projeto pedagógico experienciado nas creches, a começar pela oferta de estrutura física com salas de leitura, brinquedos, atividades pedagógicas, descanso, mobiliário, banheiro adequado, área de lazer. É necessário ainda, que os profissionais que trabalham nessa instituição tenham formação adequada. É essencial que os profissionais possam entender, por exemplo, que escovar os dentes ou tomar banho não são atos somente relacionados à higiene; mas que é preciso também instigar a criança a pensar sobre o corpo humano em vários aspectos. No momento da refeição, é essencial mostrar à criança, a relevância de uma alimentação saudável para o corpo, por meio dos jogos e brincadeiras, proporcionando concomitantemente, a interação e socialização entre as crianças. Portanto, cabe ao profissional da educação efetuar as atividades educacionais previstas no currículo, sem desassociá-las dos cuidados (SANTOS *et al.*, 2015).

Assim, o projeto político-pedagógico deve explicitar que quem educa – cuida e quem cuida – educa, sendo professor ou auxiliar, pois são funções indissociáveis. As diversas situações de aprendizagem, portanto, podem e devem ser oferecidas pelas creches por meio de jogos e brincadeiras, por meio de atividades com intencionalidade pedagógica; por isso, a importância de se planejar o conteúdo para atingir o objetivo proposto de forma intencional (REIS, 2018).

O ideal é que o educar e cuidar aconteçam nas instituições de Educação Infantil de forma indissociável, porém para que isso aconteça de fato, é necessário investimento na formação de profissionais que trabalham com o atendimento às crianças nas creches e pré-escolas. A pessoa se constitui humana, se for cuidada. “É o ato de cuidar que o faz ter vida, é um modo de ser, sem o cuidado deixa de ser humano” (REIS, 2018, p. 69). Contudo, o educar também deve assegurar situações de cuidado, assim como, brincadeiras com intencionalidade que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança (REIS, 2018).

Na Europa, a partir do século XVIII, com a institucionalização das creches, a figura da professora nesses espaços consolidou-se ao longo dos séculos. O entendimento que se tem das creches permite perceber qual é ou deveria ser o papel da professora, papel esse influenciado pelo que essa educadora pensa sobre a creche e do público que é atendido nessas instituições. A professora da creche recebeu várias nomenclaturas, como pajem, monitora, tia, educadora, entre outras, ao longo da história. Tais denominações são inerentes aos objetivos da Educação Infantil de acordo com o momento histórico vivenciado na sociedade. Eram instituições ligadas à caridade, com o acolhimento das crianças por profissionais leigos, às vezes voluntariado, dependente da boa vontade do que de uma formação profissional específica (CAMPOS *et al.*, 1991 *apud* FONSECA; COLARES; COSTA, 2019). Essa concepção dificultou que essas profissionais que atuavam diretamente com as crianças, pleiteassem melhorias salariais e condições de trabalho, “já que essa atitude teria um caráter negativo, na medida em que se contrapunha à imagem de caridade e de favor associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre” (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 88).

Os jardins de infância surgiram na Alemanha, em 1848, e a nomenclatura da profissional que atendia as crianças pequenas nessas instituições era jardineira. Essa profissional deveria concentrar-se nas necessidades das crianças cuidando com amor e carinho, sem a interferência em seu desenvolvimento. As jardineiras

dispunham de um manual, guia de trabalho, que combinava germens de uma psicologia do desenvolvimento com a religião (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019).

No Brasil, final do século XX, a necessidade das crianças pobres deveria ser compensada pelo seu preparo para a alfabetização. Nesse contexto de transformações, a atitude exigida pela pessoa responsável pela educação nas pré-escolas também se modificou, ganhando um caráter formal no ensino, como transmissoras de conhecimentos. Essa pessoa ficou conhecida como “tia”, o que em geral se reproduz até hoje nas creches e pré-escolas (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019).

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando a criança passa a ser concebida como sujeito de direitos, protagonista histórica e cidadã em desenvolvimento, o papel atribuído à educadora se transforma: a educadora não se presta mais apenas a moldar comportamentos ou transmitir conhecimentos aos educandos, mas deve indicar caminhos, organizar os ambientes e os materiais e dialogar com as crianças, em uma relação de reciprocidade e crescimento (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019).

Perante uma inaceitável prática de dissociação entre as funções de cuidar e educar nas creches e da situação do profissional dessa instituição, em 1994, o MEC criou o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, na qual são viabilizadas reflexões sobre o fazer pedagógico. Em toda a legislação brasileira o profissional atuante com crianças de zero a cinco anos é reconhecido como professor e diante disso esse profissional deve ter a qualificação necessária e os mesmos direitos dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Assim, as figuras de pajem, crecheira ou monitor deixam de existir, pois diante da lei a definição é que o profissional da Educação Infantil é o professor (SANTOS *et al.*, 2015).

No Brasil, é recente o trabalho de profissionais qualificados nas instituições de educação infantil. Os professores estiveram presentes nessas instituições desde a implantação dos primeiros jardins de infância no país, no entanto, sem a exigência de formação específica. Historicamente, isso decorreu em parte, devido ao fato de as funções de cuidar e educar não serem vistas como responsabilidades educacionais, mas apenas como um direito assistencial das famílias (MOLETTA,

2018). A obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da educação infantil é uma exigência da LDB (BRASIL, 1996).

O RCNEI (1998), afirma que o professor tem um papel fundamental na elaboração de uma proposta curricular de qualidade, pois é necessário que esse profissional esteja comprometido com a prática educativa, estando preparado para enfrentar eventuais situações que possam vir a acontecer no cotidiano escolar (RODRIGUES *et al.*, 2012).

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Ainda, nos dias atuais, a nossa sociedade continua absorvida pelos primeiros modelos de creche que existiram no Brasil, com a prática assistencialista, somente do cuidar. A creche é vista em uma dimensão pequena, com uma visão limitada à prática assistencialista, um lugar de cuidar de crianças, observar, alimentar e higienizar por parte de muitos gestores, professores e demais profissionais na área de educação. No entanto, o desafio do profissional nessa instituição é permear sua prática cotidiana, compreendendo que o cuidar é inerente ao educar e que essas duas dimensões do trabalho estão intrinsecamente relacionadas, não devendo seguir caminhos distintos em dicotomia. Dessa forma, um binômio a almejar é uma relação de práticas de cuidados e aprendizagens indissociáveis (SANTOS *et al.*, 2015).

Nas creches, as professoras têm responsabilidades por um grupo de crianças que estão divididas por faixa etária. Essa responsabilidade, algumas vezes é compartilhada com uma outra professora ou auxiliar. Geralmente, a auxiliar não é titulada em educação infantil, possuindo apenas a formação em nível de ensino médio para trabalhar com crianças. Nessa situação, é necessário pontuar como são divididas as funções dessas profissionais: a professora titular é responsável pela ação educativa com as crianças, levando em consideração a sua tarefa e o

desenvolvimento das crianças que estão sob sua responsabilidade. A tarefa da professora titular não poderá ser um trabalho isolado no espaço escolar, e sim deverá estar vinculada ao projeto educativo e curricular da creche (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007). Já a função da auxiliar é acompanhar o professor titular e as crianças no dia a dia escolar com o intuito de dar suporte ao desenvolvimento das atividades (MOSTI, 2018).

Segundo Anghinoni e Pozzobon (2017), na educação infantil o cuidar e educar devem ser trabalhados de maneira indissociável, na qual a experiência cultural que se faz na educação, não ocorre isoladamente, distante de um ambiente de cuidados. Na educação infantil, as crianças estão em uma fase de vida que dependem do adulto, precisando ser cuidadas e educadas, concomitantemente (ANGHINONI; POZZOBON, 2017).

A figura do professor nas sociedades de todas as épocas é imensurável a sua importância, tendo em vista que a esse profissional, cabe contribuir com a formação das pessoas e dos profissionais que atuam em diversas áreas. Como em todas as profissões, é natural as transformações históricas e sociais demandarem mudanças no perfil esperado dos professores. Ao professor de educação infantil são exigidas funções que não se poderia imaginar em séculos passados, como por exemplo, a organização de um planejamento, que contemple práticas com o objetivo do desenvolvimento global infantil. É importante enfatizar que o sucesso no cumprimento dos objetivos decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem deve partir das relações interativas entre professores e alunos. O professor ao mediar esses processos, criando condições para que as crianças interajam umas com as outras; e por meio dessas relações interpessoais pode explorar diferentes formas de criar, imaginar e expressar, trabalhando o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, como o motor, físico, cognitivo, emocional e habilidades socioafetivas (LIMA, 2018).

A presença e a intervenção dos professores na educação infantil pressupõem uma participação segura e atenta. Desse profissional, se espera uma organização juntamente à equipe pedagógica, com a finalidade de se pensar ações que possibilitem às crianças um ambiente em que possam vivenciar a infância. Essa organização decorre da transformação dos espaços, da seleção de materiais e de atividades que estimulem nas crianças o desejo de aprender de maneira ativa, propiciando a construção do conhecimento. A presença do professor é importante

nesses momentos e deve ocorrer por meio de um olhar atento, pela utilização de gestos e palavras com tons cuidadosos para intervir em cada situação. Por exemplo, um olhar de incentivo passa a sensação de segurança e fortalece comportamentos positivos na construção da autoestima. É necessário que essa relação entre professor e aluno seja construída de maneira estável e integrada, sendo fundamental para o pleno desenvolvimento da criança (LIMA, 2018).

Ao professor da educação infantil cabe educar e cuidar das crianças. Isso advém das ações dos professores em diferentes espaços e tempos escolares, de forma integrada. É importante considerar que

[...] educar não se restringe ao ato de ensinar, este muitas vezes alicerçado em bases técnicas de ensino ou métodos pedagógicos universais. Distante disso, está postulado na esfera da relação humana com um caráter artesanal, pois é uma ação humana e contempla o reconhecimento da individualidade constitucional de cada criança. Educar/cuidar é também uma experiência relacional entre adultos e crianças, experiência esta marcada pelas subjetividades de cada uma dessas pessoas. Nessa relação intersubjetiva, todos e todas ensinam e aprendem, e a(o) professora(or) tem um papel fundamental nesse processo educativo de cada criança (SOMMERHALDER, 2015, p. 28 *apud* MOLETTA, 2018).

Os auxiliares que atuam na Educação Infantil exercem atividades diretamente com os alunos, porém nem todos pertencem à carreira do magistério (CÔCO, 2010 *apud* MOSTI, 2018). Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), esses profissionais não podem atuar como docentes e a exigência mínima de formação para os que prestaram concurso público ou passaram por processo de seleção, varia de município para município. O auxiliar deve exercer funções de atendimento às necessidades básicas das crianças, como alimentação, higiene e acompanhamento em várias atividades, para ajudar o trabalho do professor. Porém, a hierarquia das funções pode resultar, muitas vezes, em um trabalho não unificado no que se refere a cuidar e educar (CÔCO, 2010 *apud* MOSTI, 2018). Assim, a dissociação entre o educar e cuidar pode induzir a uma hierarquia entre professores e auxiliares, onde as primeiras são responsáveis pela educação e as últimas pelo cuidado das crianças (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019).

O papel do professor e do auxiliar de educação infantil deve estar alinhado às necessidades das crianças, almejando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A esses profissionais cabe possibilitar experiências ricas e diversas para a criança, em um local estruturado para a construção da sua

autonomia. O professor, em seu planejamento, deve considerar como eixos estruturantes de sua prática pedagógica, as interações e a ludicidade. As crianças, por meio das interações, devem ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as relações sociais, troca de saberes já construídos anteriormente e construção de novos conhecimentos (MOLETTA, 2018).

Nas instituições de educação infantil, tanto o professor quanto o auxiliar interagem com as crianças em todos os momentos e são responsáveis pelo cuidado e educação. Dessa forma, é necessário que os profissionais tenham domínio das práticas pedagógicas como ações básicas de cuidado. Logo, a qualificação desses profissionais se faz necessária para o desenvolvimento integral da criança pequena. Não há como dissociar um momento de cuidado de um momento de aprendizagem, pois ambos devem ocorrer simultaneamente. Assim, há cuidado na aprendizagem e há aprendizagem no cuidado. A constante interação do auxiliar com as crianças e a sua preparação são aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, levando em consideração que o processo de ensino e aprendizagem ocorre a todo momento. Assim, a atuação do auxiliar demanda intencionalidade educacional. Professores e auxiliares devem ter bases teóricas e conhecimento do trabalho pedagógico que deve ser construído com as crianças (MOSTI, 2018).

#### 4. CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES TEÓRICAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Psicologia do Desenvolvimento é uma área de estudos que busca o entendimento da criança e do adolescente, por meio da descrição e exploração das alterações psicológicas sofridas pelo indivíduo com o passar do tempo (RAPPAPORT; FIORI; DAVI, 1981). Atualmente, vários cientistas (teóricos que estudam o desenvolvimento humano) reconhecem que as transformações continuam ocorrendo ao longo de toda a vida. O ciclo da vida é um processo vitalício e envolve processos físicos, cognitivos e psicossociais. As pessoas passam por processos de transformação em diferentes aspectos, desde o momento da concepção até a velhice (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010).

Segundo Papalia e Feldman (2013), o estudo do desenvolvimento humano é realizado por cientistas que investigam processos de modificação e de estabilidade em diversos aspectos, ao longo do ciclo vital. Esses aspectos são: físico, cognitivo e psicossocial. O aspecto físico engloba transformações como o crescimento do corpo, do cérebro, mudanças em habilidades sensoriais, motoras e a saúde. Já o aspecto cognitivo se refere a processos como aprendizagem, memória, atenção, pensamento, linguagem, raciocínio e criatividade. O aspecto psicossocial compreende emoções, relações sociais e personalidade. Para compreender o desenvolvimento humano, portanto, é necessário considerar os aspectos herdados e também os fatores ambientais, como a interação com a família, vizinhança, nível socioeconômico, entre outros. É necessário pensar, portanto, como a hereditariedade e o ambiente se interagem (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Shaffer e Kipp (2012), apresentam concepção semelhante, afirmando que o desenvolvimento se relaciona a mudanças sistemáticas contínuas, que acontecem desde o momento da concepção até o fim da vida. O termo sistemáticas se refere a transformações ordenadas, que seguem um padrão, sendo permanentes; ou seja, alterações decorrentes do humor, pensamentos e comportamentos não se incluem. Também segundo esses autores, para compreender o conceito de desenvolvimento é necessário levar em consideração os processos de maturação e aprendizagem. A maturação se refere ao desenvolvimento biológico de cada indivíduo, influenciado por aspectos hereditários. Por meio da maturação, o ser humano vai progressivamente desenvolvendo a capacidade de andar, de falar, até crescer, envelhecer e morrer. A maturação também é necessária para o aparecimento de

processos cognitivos, como concentração, resolução de problemas e entendimento dos problemas. Assim, um motivo pelo qual o ser humano tende a ser semelhante aos demais em diversas características é que a herança comum da espécie tende a produzir várias das mesmas mudanças desenvolvimentais, aproximadamente no mesmo período da vida (SHAFFER; KIPP, 2012). Já a aprendizagem é o processo pelo qual, por meio da experiência, são construídas mudanças permanentes nos pensamentos, sentimentos e comportamentos. A mudança ocorre em resposta ao ambiente, com as ações e reações do ser humano ao seu redor. Assim, diversas transformações que ocorrem no ciclo desenvolvimental resultam da interação entre os processos de maturação e de aprendizagem (SHAFFER; KIPP, 2012).

Até aproximadamente o início do século XX, as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas, recebendo cuidados somente quando bem pequenas. A partir dos três anos de idade começavam a ajudar em atividades com os adultos, como trabalho no campo (RAPPAPORT *et al.*, 1981). No século XX, com o aparecimento e progressão dos estudos de natureza científica sobre a criança, esse cenário começa, aos poucos, a modificar-se. Contudo, em uma perspectiva histórica, no qual predominava o desconhecimento sobre questões ligadas à infância, a psicologia desenvolvimental encontrou dificuldades para se impor como área de estudos séria, científica e útil, para a sociedade (RAPPAPORT *et al.*, 1981). De acordo com Rappaport *et al.* (1981), Freud abalou a sociedade vitoriana do início do século XX, com suas descobertas sobre o desenvolvimento da personalidade da criança e a afirmação de que determinadas vivências poderiam influenciar o seu comportamento quando adulto. Seus estudos sobre a sexualidade infantil causaram forte impacto, ao destacar o papel da libido durante os primeiros anos de vida, na formação da personalidade e na saúde mental / adaptação social futura.

As diversas perspectivas desenvolvidas durante o transcorrer do século XX abarcaram amplas correntes teóricas, com enfoque em diferentes processos de desenvolvimento. Essas perspectivas influenciam as perguntas, os métodos e a forma de interpretar os dados das pesquisas científicas. Ou seja, para avaliar e interpretar os dados de uma pesquisa é necessário reconhecer a fundamentação teórica em que ela se baseia. Como exemplo, existem referenciais com ênfase no desenvolvimento afetivo/emocional, como a teoria psicosssexual de Freud e a teoria psicossocial de Erickson (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Por outro lado, existem modelos teóricos que enfocam principalmente os aspectos físico/motores do

desenvolvimento humano. No início do século XX, surge nos Estados Unidos Arnold Lucius Gesell, que propôs hipóteses sobre o desenvolvimento infantil à comunidade científica, e nesse momento surgia a Teoria Maturacionista. O foco de Gesell era a maturação neurológica. Uma de suas principais contribuições para o estudo do desenvolvimento infantil, foi a ideia ou noção de interação da criança com o ambiente, o que ocorria a partir do crescimento da criança e da maturação neural. Gesell (1943 *apud* BORGES, 1987), não sendo exatamente um maturacionista, aborda a relevância dos aspectos internos como a maturação neurológica, considerando o desenvolvimento um processo contínuo e dinâmico, em que cada etapa representa um grau de maturidade.

Historicamente, portanto, diferentes abordagens teóricas buscaram explicar as transformações que caracterizam o ciclo de desenvolvimento humano, em diferentes aspectos. Cinco grandes perspectivas sustentam boa parte das teorias e da pesquisa científica, nessa área do conhecimento: a Perspectiva Psicanalítica, criada por Sigmund Freud, com tônica em aspectos afetivos / emocionais do desenvolvimento e no desenvolvimento psicosssexual (FREUD, 1984); a Perspectiva da Aprendizagem, formulada a partir dos estudos pioneiros de Burrhus Frederic Skinner, cuja filosofia de base é o Behaviorismo Radical, que deu origem à Análise do Comportamento (SKINNER, 2003); a Perspectiva Cognitiva, que enfoca principalmente o desenvolvimento de processos de pensamento (PIAGET, 1999; PIAGET; INHELDER, 2006). Há diferentes modelos teóricos de cunho cognitivista, que investigam, entre outros aspectos, a interação entre processos de desenvolvimento e aprendizagem. Lefrançois (2008) considera Jerome S. Bruner um dos líderes da Revolução Cognitivista das décadas de 1950 e 1960, a partir da publicação de trabalhos relacionados à aprendizagem de conceitos. Por outro lado, a Perspectiva Contextual enfatiza o impacto do contexto histórico, cultural e social no desenvolvimento humano e a Perspectiva Evolucionista/sociobiológica, concebe as bases evolucionistas e biológicas do comportamento (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O presente estudo se embasa principalmente na perspectiva construtivista de Jean Piaget. Jean Piaget foi um biólogo, psicólogo e filósofo, natural da Suíça. Suas pesquisas tiveram forte impacto no âmbito da Psicologia e Pedagogia. Em parte de sua carreira profissional, interagiu com crianças e estudou como se desenvolvem seus processos de raciocínio. Seu questionamento predominante foi como o indivíduo constrói o conhecimento, e por meio de observações e

experimentos, concluiu que “a criança incorpora as experiências através de conceitos já existentes, considerando como fator essencial e determinante no seu desenvolvimento, o processo de adaptação ao meio em que vive” (REIS, 2018, p. 52).

Segundo Rappaport (1981), Piaget preocupou-se com diversos aspectos do conhecimento, sendo sua preocupação central o sujeito epistêmico, ou seja, o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância até a vida adulta. Piaget apresentou uma visão interacionista, na qual concebe a criança e o meio ambiente físico e social em um processo ativo de contínua interação; procurando descrever os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza nas diferentes etapas da vida para entender o mundo à sua volta. Piaget se interessou pela origem do conhecimento humano, buscando compreender que processos mentais estão envolvidos em uma determinada situação de resolução de problemas, propondo a epistemologia genética, uma posição filosófica sobre a origem (gênese) do conhecimento. Piaget acreditava que por meio do conhecimento, o indivíduo busca um estado de equilíbrio interno para adaptar-se ao ambiente: “Existe, para ele, uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é a presença dessa realidade que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo” (RAPPAPORT, 1981, p. 52).

Para a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência segundo essa perspectiva é necessário atentar para conceitos fundamentais piagetianos, como: Hereditariedade, Esquema, Adaptação e Equilíbrio. Com relação à hereditariedade, a criança ao nascer, herda diversas estruturas biológicas, sendo sensoriais e neurológicas; porém a inteligência não é herdada diretamente. Herda-se estruturas sensoriais e neurológicas que predispõem o desenvolvimento da inteligência, através da contínua interação com o meio ambiente. Portanto, a estimulação, tanto física quanto social interferem no processo de desenvolvimento da inteligência. O conceito de esquema, por sua vez, é entendido como “uma unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta” (RAPPAPORT, 1981, p. 59), um exemplo de esquema é a sequência de ações motoras do bebê para pegar uma argola pendurada no berço, que pode envolver o esquema de pegar, puxar, balançar etc (RAPPAPORT, 1981).

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da inteligência permite a adaptação do indivíduo às exigências do meio, sendo que a adaptação acontece por meio de dois processos complementares: a assimilação e a acomodação. A assimilação consiste em compreender a informação nova e integrá-la às estruturas cognitivas já existentes. Por outro lado, a acomodação ocorre quando, ante a um novo desafio ou situação, o indivíduo reorganiza / reestrutura esquemas cognitivos já existentes, para integrar uma nova informação. Já a equilibrção ocorre no constante interjogo entre processos de assimilação e acomodação; sendo esse equilíbrio, um processo dinâmico e contínuo. A reestruturação de esquemas cognitivos organiza a passagem da assimilação para a acomodação (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Assim, a teoria piagetiana se assenta em um conjunto de pressupostos: o conhecimento do sujeito sobre os objetos é elaborado por meio da interação entre esse sujeito e esse objeto, e não aprendido passivamente; a interação entre sujeito e objeto é formada por um conjunto sucessivo e constante de assimilações e acomodações. A assimilação e a acomodação são correlatas e por meio de constantes equilíbrios estabelecidos entre esses dois processos, ocorre o desenvolvimento intelectual (BORGES, 1987). Como exemplo, uma criança conhece pássaros e a primeira vez que vê um avião, o rotula como pássaro (assimilação). Com o passar do tempo, ante a novas experiências, a criança percebe a diferença entre pássaro e avião; o que a deixa inquieta, rompendo a homeostase (desequilíbrio). Isto, por sua vez, a motiva a mudar sua compreensão (acomodação) e a atribuir um novo significado à palavra avião. Assim, a criança entra novamente em um estado de equilíbrio momentâneo. No decorrer da vida, a procura constante pelo equilíbrio é o impulsionador que move o crescimento cognitivo (MARTORELL, 2014). O conceito de desenvolvimento, conforme Piaget “é um processo de equilibrção progressiva que tende para uma forma final, qual seja a conquista das operações formais” (RAPPAPORT, 1981, p. 63). Assim, o equilíbrio se relaciona à maneira pela qual a pessoa lida com a realidade tentando compreendê-la, organizando seus conhecimentos, com a finalidade de adaptação (MARTORELL, 2014)

Piaget procurou entender o desenvolvimento da inteligência, pressupondo que a criança é um ser ativo em seu processo de desenvolvimento e não um ser de plena imitação. Somente o conhecimento poderia possibilitar ao indivíduo um estado

de equilíbrio interno, que o qualificaria para adaptar-se ao meio ambiente. A criança, por meio da adaptação, constrói progressivamente novas formas de organização mental, visando a intervenção na realidade (RAPAPPORT, 1981).

Com base em décadas de estudos empíricos, Piaget construiu uma teoria, propondo a existência de quatro estágios do desenvolvimento, divididos por faixa etária: sensório motor - que ocorre aproximadamente do nascimento até dois anos de idade; pré-operatório – de dois a sete anos; operatório concreto – de oito até doze anos. A última etapa de desenvolvimento é o estágio operatório formal, que inicia a partir de doze anos de idade, aproximadamente.

Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo no primeiro estágio se baseia, inicialmente, em atividades motoras e em sensações. Por exemplo, o bebê ao procurar um mamilo ou ao sentir a superfície, primeiro aprende a controlar e aperfeiçoar seus movimentos, e depois a explorar o mundo com seu corpo. Assim, eles “desenvolvem uma compreensão mais precisa de seu ambiente e mais competência para lidar com ele” (MARTORELL, 2014, p. 32). Acerca do desenvolvimento cognitivo da criança no período sensório – motor, de zero a dois anos de idade, Piaget e Inhelder (2006, p. 12), afirmam:

Essencialmente prática, isto é, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades, essa inteligência nem por isso deixa de resolver, finalmente, um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos etc.), construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais. Ora, à falta de linguagem e de função simbólica, tais construções se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento.

Nesse período, é marcante o processo de assimilação. Piaget e Inhelder (2006) caracterizam o período sensório-motor como sendo predominado pela inteligência prática, admitindo uma inteligência antes da linguagem. Por meio de suas observações de crianças, Piaget dividiu o período sensório-motor em seis sub-estágios, sendo que o primeiro predomina o exercício dos reflexos. O recém-nascido aprende a controlar e coordenar seus reflexos de sucção ou palmar, integrando à preensão intencional, iniciando o exercício reflexo, progressivamente. No estágio II se constituem os primeiros hábitos, que dependem de uma atividade do indivíduo. “Um hábito repousa num esquema sensório-motor de conjunto [...]” (p. 16). Entende-se por esquema a organização das ações, determinando a sua finalidade. O estágio

III ocorre aos quatro meses e meio, quando paulatinamente, se desenvolve a coordenação entre a visão e a apreensão, no qual “o bebê agarra e manipula tudo o que vê no seu espaço próximo” (p. 16). Por exemplo, o bebê agarra e sacode um cordão pendurado em cima do berço e repete a ação por várias vezes, constituindo uma reação circular. No estágio IV pode-se observar a construção de esquemas mais completos de inteligência prática, como quando por exemplo, para alcançar um objeto distante a criança pega a mão do adulto e direciona rumo ao objeto que se quer alcançar. O estágio V inicia no décimo primeiro ou décimo segundo meses, aproximadamente, quando há evolução essencial, em comparação às condutas precedentes; como quando, por exemplo, a criança puxa um objeto para conseguir aproximar outro, acima do mesmo. O estágio VI é a fase final do período sensório-motor e nele ocorre, progressivamente, a transição para o próximo período. Nesse estágio, a criança se torna capaz de encontrar novas possibilidades, não mais pelo tato, mas por combinações interiorizadas, resultando em uma compreensão imediata (PIAGET; INHELDER, 2006). A criança começa aos poucos, a fazer uso da dedução em detrimento da tentativa e erro; ao iniciar uma ação para resolver uma situação e frente ao insucesso interromper essa atitude, começa a elaborar mentalmente a solução (GALLO; ALENCAR, 2012).

Segundo Rappaport (1981), a criança no final do período sensório-motor, ainda é egocêntrica e caminha progressivamente para uma adaptação mais complexa à sua realidade, embora ainda com limitações. Desde o início da vida, observa-se um estado egocêntrico, ou seja, a única realidade no mundo é o eu, não havendo diferenciação entre si e o meio social. A criança no início do ciclo de vida, ainda não percebe a existência dos outros, o que é certo ou errado, ou uma vontade diferente da dela; concebendo o seu próprio ponto de vista como o único possível (SASSO; MORAIS, 2013). Na criança, o eu está no centro da realidade e “a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo” (PIAGET, 1999). Ao concluir essa fase, consegue um certo equilíbrio, visto que terá desenvolvido seus meios pessoais para solucionar várias situações, por meio da inteligência prática ou sensório-motora.

Segundo Piaget e Inhelder (2006), a inteligência precede a linguagem. No período sensório-motor há uma progressão contínua. Dessa forma, segundo os autores, “Assim é que dos movimentos espontâneos e do reflexo aos hábitos

adquiridos e destes à inteligência há uma progressão contínua, consistindo o verdadeiro problema em atingir o mecanismo da própria progressão” (p. 12), sendo esse mecanismo a associação permitindo acrescentar os condicionamentos aos reflexos.

A representação aparece no estágio seis do período sensório-motor e será a base para o próximo período de desenvolvimento, denominado período pré-operatório. Esse período (2 a 7 anos) se caracteriza pela assimilação sistemática à própria ação (jogo simbólico) constituindo “[...] ao mesmo tempo, obstáculo e preparação para a assimilação operatória” (PIAGET; INELDER, 2006, p. 103). Por volta dos dois anos de idade, se desenvolvem várias condutas supondo-se a evocação representativa de um objeto ou de algo ausente, envolvendo “[...] a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis mas também aos que se acham presentes” (PIAGET; INELDER, 2006, p. 52). Destaca-se cinco condutas: 1. A imitação diferida, na qual a criança imita tendo um modelo como referência; 2. Jogo simbólico, inexistente no nível sensório-motor, acompanhado de objetos que se tornam simbólicos; 3. Desenho, que quase não aparece antes dos dois anos ou dois anos e meio; 4. Imagem mental, no qual não se observa no nível sensório-motor; 5. Evocação verbal: quando, além da imitação, há a representação verbal (PIAGET, INELDER, 2006).

No período pré-operacional, as crianças mesclam realidade e fantasia; assim o pensamento é lúdico e a criança inicialmente distorce a realidade vivida, uma vez que sua capacidade de julgamento ainda é dependente da percepção imediata, o que pode resultar em erros de lógica formal. Isso decorre em parte, da ausência do esquema de reversibilidade nessa fase do desenvolvimento. O conceito de reversibilidade consiste em um processo temporal comparativo, envolvendo a fusão num só ato das antecipações e retroações. Por exemplo, por meio da reversibilidade a mente do ser humano se emancipa no espaço e tempo. Com o aparecimento do esquema de reversibilidade, a criança agirá, posteriormente, com a inteligência operacional (PÁDUA, 2009).

Outro conceito central da teoria piagetiana é a noção de conservação, que começará a aparecer, aproximadamente ao final do período pré-operatório. A conservação é um termo piagetiano usado para definir a consciência de que dois objetos com determinada medida permanecem idênticos diante de uma alteração

perceptual, na qual nada tenha sido retirado ou acrescentado de cada um dos objetos (MARTORELL, 2014). Piaget elaborou um protocolo de avaliação do esquema de conservação. Por exemplo, a prática envolve a apresentação de duas bolas iguais de massa e pergunta a criança se ambas têm a mesma quantidade de massa. Na sequência, à frente da criança, muda a forma de uma das bolas para cilindro. Por meio de sua percepção para formular suas respostas, diz que no cilindro tem maior quantidade de massa. Essa prática é a de conservação de massa, e as demais como de volume, peso, comprimento, quantidade se mantêm a mesma lógica até o estabelecimento do período operatório concreto. A noção de conservação de quantidade de matéria, se refere ao entendimento, por parte da criança, de a forma do objeto poder ser alterada, sem alteração na quantidade de massa; conservação de quantidade e volume permite o entendimento de que, quando se altera o recipiente em que é colocado um líquido não se altera a quantidade de líquido. Assim, no início desse período, a criança ainda não distingue a diferença entre a realidade e a aparência; o julgamento é baseado na percepção imediata. Ou seja, ainda não existe o entendimento de que, mesmo que se altere a aparência, necessariamente não se altera a realidade do objeto. Para Piaget, somente quando a criança começa a construir o esquema de reversibilidade das ações, seu julgamento deixa de ser ligado apenas à percepção imediata dos objetos, tornando-se conceitual (RAPPAPORT, 1981).

O estágio das operações concretas surge, aproximadamente entre 7 e 8 anos de idade, no qual a criança adquire progressivamente o pensamento operatório. Contudo, as operações ainda se baseiam diretamente nos objetos e não em hipóteses ou enunciados puramente verbais. Nesse estágio “se constituem novas relações interindividuais, de natureza cooperativa, e não há razão alguma para que se limitem às trocas cognitivas, visto que os aspectos cognitivos e afetivos da conduta são indissociáveis (PIAGET; INHELDER, 2006, p. 107).

O último estágio do desenvolvimento cognitivo surge por volta dos onze, doze anos de idade aproximadamente e é denominado operações formais. Nesse estágio torna-se possível o pensamento formal, ou seja, “as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos [...])” (PIAGET, 1999, p. 59). O pensamento formal se caracteriza por hipóteses dedutivas,

tendo a capacidade de deduzir hipoteticamente e não somente por meio da observação real (PIAGET, 1999).

É possível afirmar que Piaget elaborou, portanto, uma teoria do conhecimento e não uma teoria pedagógica. Porém, sua obra impactou fortemente a educação e os currículos escolares, dando origem a visão construtivista. O construtivismo traduz-se em uma postura pedagógica sobre ensino e aprendizagem, por meio da qual a criança é considerada o centro do processo na construção do conhecimento. Essa perspectiva enfatiza que a dinâmica de ensino-aprendizagem é complexa e não se restringe à mera transmissão de conhecimentos prontos. O construtivismo pressupõe que a criança, ao ser estimulada a pensar criticamente e de forma independente, é capaz de construir conhecimentos por meio de sua ação e interação com o objeto do conhecimento. Essa perspectiva pressupõe a mediação do professor no processo de construção (LEFRANÇOIS, 2008).

## 5. CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos que nortearam o estudo.

### 5.1 Problema e objetivos

O problema central que orientou o desenvolvimento do presente estudo é: Quais as percepções de professores e auxiliares que atuam em uma creche com crianças bem pequenas, sobre as funções de cuidar e educar?

O objetivo geral foi descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs), que atuam em creches no município de Barretos/SP, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade.

Os objetivos específicos que orientaram o estudo foram:

1. Identificar as percepções de professores e auxiliares de cuidados diários efetivos de Educação Infantil que atuam em creches com crianças bem pequenas sobre cuidar e educar;
2. Comparar as percepções de professores e auxiliares sobre cuidar e educar;
3. Analisar os relatos dos participantes sobre educar à luz da teoria piagetiana.

### 5.2 Caracterização da pesquisa

A abordagem do problema tem um caráter qualitativo, uma vez que se considerou a relação entre a realidade e o sujeito. As interpretações dos fenômenos e a atribuição dos significados atribuídos a eles são elementos centrais nesse enfoque e pesquisa. Segundo Minayo (2012, p. 623)

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no

âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que visou proporcionar maior conhecimento sobre o problema. Pesquisas descritivas buscam encontrar e descrever características de certa população.

As estratégias adotadas foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

### **5.2.1 Pesquisa Bibliográfica**

A primeira etapa foi a revisão bibliográfica, para estabelecimento dos referenciais teóricos utilizados como embasamento do estudo: “a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real” (MARX; ENGELS, 2007 *apud* MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

A pesquisa bibliográfica define-se pelo estudo de materiais já publicados, tais como: livros, artigos e publicações em periódicos e impressos sobre o tema em questão (GIL, 2002). De acordo com GIL (2008) a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o acesso a uma gama de fenômenos, muito mais do que poderia pesquisar diretamente, possibilitando o aprofundamento teórico necessário à pesquisa. Segundo Lima e Miotto (2007), esse tipo de pesquisa é definido por meio de quatro parâmetros: temático, linguístico, as fontes primordiais que se pretende consultar e o parâmetro cronológico das publicações.

### **5.2.2 Pesquisa Documental**

Foi também realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental. O intuito foi buscar informações pertinentes quanto às questões e às hipóteses de interesse sobre o tema pesquisado, construindo assim um embasamento documental e para “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, para fundamentar esta pesquisa (CELLARD, 2008, p. 298). Os documentos analisados são de âmbito nacional e municipal: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Lei de

Diretrizes e Bases nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei Complementar nº 156/2011 que trata do plano de carreiras do município de Barretos/SP, Lei Complementar nº 300/2016, que trata sobre o estatuto e plano de cargos do magistério público municipal de Barretos/SP e Lei Complementar nº 246/2015, que trata da criação do cargo de Auxiliar de Cuidados Diários no município de Barretos/SP.

### **5.2.3 Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo visou identificar e comparar as percepções sobre educar e cuidar de professores de educação infantil e ACDs que atuam em centros de educação infantil no município de Barretos/SP. De acordo com Minayo (2007), as pesquisas são consideradas segundo sua abordagem e objetivos. Em relação a sua abordagem, a pesquisa de campo constitui-se em um estudo de natureza qualitativa, pois se interessa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (MINAYO, 2007, p. 14).

Foi adotada a abordagem qualitativa para exploração do problema por meio da pesquisa de campo, considerando o foco do estudo nas percepções dos professores e auxiliares acerca das funções de educar e cuidar da criança bem pequena nas creches. Cabe destacar que a adoção de tal abordagem não excluiu a adoção também de procedimentos de quantificação; o que permitiu sistematizar os dados e com isso, comparar as percepções dos professores e auxiliares.

Demo (1988) retrata a alteração de expectativa no que se refere à pesquisa qualitativa por meio da evolução da pós-modernidade. O autor apresenta a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa não como formas opostas que inviabilizam uma a outra, porém estabelecendo uma relação dialética entre si. Destaca que o intuito da pesquisa qualitativa é buscar características menos formais dos fenômenos, às quais se dá o nome de qualidade e enfatiza que já não cabe rejeitar a quantidade, porque é elemento constituinte de qualquer qualidade e vice-versa. Logo, toda

qualidade adota alguma formalização. De acordo com o autor, um estudo qualitativo trata mais aspectos qualitativos da realidade sem desconsiderar as características quantitativas ou vice-versa.

A abordagem quantitativa permite quantificar resultados. A pesquisa quantitativa:

[...] recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

### **5.2.3.1 Participantes e Procedimentos Éticos**

Os participantes foram professores de educação infantil e Auxiliares de Cuidados Diários (ACDs) que atuam em três creches da rede municipal de ensino do município de Barretos/SP, no atendimento às crianças bem pequenas. A escolha das instituições e da amostra de participantes foi por conveniência. Ou seja, trata-se da seleção de instituições e de pessoas com disponibilidade e abertura para participar do estudo.

Os critérios para a seleção dos participantes foram: profissionais efetivos e assíduos, que desenvolvem um trabalho permanente com as crianças bem pequenas. Como critério de exclusão, não foram selecionados profissionais que desempenham a função temporária, pela eventual descontinuidade do exercício da função. Nas instituições de educação infantil, foram encontrados 24 professores e 27 ACDs, sendo selecionados 24 professores e 21 ACDs. No total, 13 professores e 12 ACDs concordaram em participar. Esses profissionais atendem crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade.

O projeto de pesquisa foi submetido previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp, por meio da Plataforma Brasil, de acordo com as normas da Resolução nº 510/2016, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, sob o parecer nº 4.310.287 e obteve a aprovação no CAEE 35080920.9.0000.5466. Foi solicitada a anuência das gestoras das creches (Apêndice C). Participaram do estudo, apenas profissionais que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), (Apêndice A). O TCLE foi assinado sob o formato online, devido à pandemia do COVID-19.

### **5.2.3.2 Instrumento de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário usando o Google Formulário. Foi enviado um link às gestoras e o questionário foi encaminhado aos profissionais pelo Whatsapp, contendo 11 questões abertas e 09 fechadas (Apêndice B). As questões fechadas tiveram como finalidade descrever o perfil socioprofissional da amostra de participantes. Foram colhidas informações relativas à faixa etária, sexo, categoria profissional e o tempo de exercício da profissão. Por outro lado, as questões abertas abordaram as percepções dos participantes sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas nas creches. O instrumento, aplicado sob o formato online, visou identificar as múltiplas formas de conceber o educar e o cuidar. De acordo com Minayo: “É preciso ressaltar que um relato coletivo não significa um conto homogêneo e, sim, uma história em que os diversos interesses e as várias visões tenham lugar e possibilidade de expressão” (2012, p. 624).

### **5.2.3.3 Procedimentos**

A coleta de dados iniciou-se com a escolha das creches, seguida da anuência dos diretores das referidas instituições. A pesquisadora entrou em contato com os diretores, com vistas à apresentação da pesquisa e à solicitação de autorização para a realização deste estudo. Após o aceite das instituições, o questionário foi enviado aos professores e ACDs, sob o formato online. Foi resguardado o anonimato dos participantes, bem como da instituição a qual estão vinculados. A coleta de dados somente iniciou após a aprovação da pesquisa pelo CEP.

### **5.2.3.4 Análise dos dados**

As respostas dos participantes no questionário foram apuradas e analisadas, identificando informações ou tópicos comuns / semelhantes aos relatos formando

categorias. As categorias foram estruturadas *a posteriori*, isto é, a partir das respostas relatadas no questionário.

Categorias são expressões ou palavras significativas, no qual o conteúdo expressado será organizado. Para Minayo (2007), a categorização se dá em um processo de redução do texto às expressões ou palavras significativas. Para a análise temática tradicional se utiliza o recorte do texto em unidades de registro construindo palavras, frases, temas e acontecimentos, sendo importantes para pré-análise. Depois, o pesquisador seleciona as regras de contagem por meio de codificações e índices quantitativos. Por fim, o pesquisador faz a classificação e a agregação dos dados, selecionando as categorias teóricas ou empíricas responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977).

Com isso, o pesquisador sugere hipóteses e faz interpretações, inter-relacionando as mesmas com o quadro teórico realizado inicialmente ou por meio de outras pistas de novas dimensões teóricas e interpretativas, indicada pela leitura do material (MINAYO, 2007). Segundo Prates (2012, p. 122) as “categorias [...] podem ser definidas como elementos que, sendo partes constitutivas, auxiliam a explicar um fenômeno, uma relação e/ou um movimento da realidade e, ao mesmo tempo, podem orientar processos interventivos.”

Os resultados da análise qualitativa foram ilustrados através de trechos de relatos. Os dados coletados por meio do questionário foram apresentados em tabelas. Essas tabelas foram elaboradas a fim de comparar os percentuais de relatos de professores e auxiliares sobre educar e cuidar da criança bem pequena, segundo cada categoria encontrada.

## 6. CAPÍTULO V - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 6.1 Perfil dos participantes

Ao todo, 25 (vinte e cinco) profissionais responderam ao questionário, sendo 13 (treze) docentes (52%) e 12 (doze) auxiliares (48%). A Tabela 1 apresenta o perfil dos participantes do estudo, segundo a atuação no magistério, gênero, faixa etária, formação e tempo de atuação na função.

**Tabela 1:** Perfil dos Participantes

		Professor (N=13)		Auxiliar de Cuidados Diários (N=12)		Total (N=25)	
		F	%	F	%	F	%
<b>Sexo</b>	Feminino	12	92%	12	100%	24	96%
	Masculino	1	8%	0	0	1	4%
<b>Faixa etária</b>	18 a 23 anos	0	0	1	8%	1	4%
	24 a 29 anos	0	0	3	25%	3	12%
	30 a 35 anos	2	15%	1	8%	3	12%
	36 a 41 anos	4	31%	1	8%	5	20%
	42 a 47 anos	6	46%	3	25%	9	36%
	48 anos ou mais	1	8%	3	25%	4	16%
<b>Formação</b>	Magistério	5	38%	3	25%	8	32%
	Pedagogia (completo)	7	54%	6	50%	15	60%
	Pedagogia (cursando)	1	8%	4	33%	5	20%
	Outro curso superior	2	15%	4	33%	6	24%
	Pós-graduação Lato sensu (Especialização)	10	77%	5	42%	15	60%

<b>Tempo na função</b>	1 ano ou menos	1	8%	2	17%	3	12%
	entre 2 e 5 anos	4	31%	8	67%	12	48%
	entre 6 e 9 anos	2	15%	0	0	2	8%
	entre 10 e 13 anos	3	23%	0	0	3	12%
	entre 14 e 17 anos	1	8%	1	8%	2	8%
	entre 18 e 21 anos	2	15%	0	0	2	8%
	mais de 22 anos	0	0	1	8%	1	4%

**Fonte:** Elaborada pela própria autora.

Os dados da Tabela 1 mostram que a maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil são do sexo feminino, o que vai ao encontro do observado durante a evolução histórica da educação no país. Historicamente, observou-se predominância de mulheres atuando no magistério brasileiro. Tudo leva a crer que esse papel é percebido pela sociedade como uma função social ou habilidade, vocação. Especialistas consideram que essa concepção surgiu no Brasil no período colonial, com a colonização portuguesa e possivelmente, reflete uma visão de mundo patriarcal. Ainda hoje, se pode identificar que existem resquícios desse conceito permeando as concepções na área de educação e ensino (RABELO; MARTINS, 2010).

A maioria dos profissionais se concentra na faixa etária entre 42 a 47 anos, sendo observado um percentual de 46% entre professores e de 25% entre auxiliares; levando a crer que essas pessoas já se formaram há algum tempo e que talvez seja importante investir, atualmente, em cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Infantil. Na faixa etária entre 18 a 29 anos, não foram encontrados professores; por outro lado, o percentual entre auxiliares corresponde a 33%, demonstrando que para esta função há pessoas mais jovens trabalhando com as crianças nas creches, na amostra investigada.

Em relação à formação, em ambos os grupos, mais da metade dos profissionais já cursou ou ainda cursa Pedagogia. Este é um dado que chama a atenção, mostrando que as auxiliares têm uma formação compatível e importante para a sua função de trabalhar com crianças bem pequenas. A maior parte dos professores, 77% possui algum tipo de especialização e entre as auxiliares, a porcentagem é de 42%. Isso revela uma possível preocupação dos professores em

continuar seus estudos para além da graduação, buscando se especializar. Também quase metade das auxiliares buscaram avançar em seus estudos.

Os resultados também mostram que 38% dos professores atuam sem curso de graduação, tendo cursado somente o magistério. Isto converge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu artigo 62, apontando a necessidade da formação inicial do professor em cursos de licenciatura, como formação mínima para exercer o cargo de docente, orientando também a formação continuada:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Chama a atenção também o percentual de participantes que cursaram pós-graduação, sendo entre professores 77% e entre auxiliares, 42%. Em 1994, o MEC criou o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, no qual são apresentadas reflexões acerca do fazer pedagógico, destacando a indissociabilidade entre as funções de cuidar e educar. É interessante perceber que os professores e auxiliares buscam por mais qualificação por meio da formação acadêmica ou talvez buscam por um salário melhor, o que, possivelmente, favoreça o entendimento de que a criança é um sujeito de direitos, e não somente de cuidados dentro do ambiente da educação infantil.

O tempo de atuação na função é bastante variado entre os participantes, sendo de 1 a 22 anos. Para análise dos dados, o tempo de atuação na função foi organizado em sete períodos, conforme mostrado na Tabela 1. Os resultados mostram que mais da metade dos professores (54%) e a maioria das auxiliares (84%) possuem menos de 10 anos de atuação na função, sugerindo que as auxiliares tem uma formação mais recente.

Conforme explicitado, neste trabalho a análise qualitativa consistiu em identificar e verificar a percepção dos professores e auxiliares da relação de cuidar e educar da criança pequena, por meio do conteúdo dos relatos no questionário. Buscou-se na resposta de cada participante, ideias ou conceitos que tivessem relação entre si, para formulação das categorias. Dessa forma, foram selecionadas respostas que mostram o ponto de vista desses profissionais. Os dados são

discutidos com base na teoria piagetiana, bem como no referencial teórico pertinente à legislação sobre educação infantil. Em cada questão do questionário, as respostas foram organizadas segundo as categorias formuladas.

## **6.2 As percepções sobre educar e cuidar dos professores e auxiliares nas instituições pesquisadas**

As categorias formuladas são as seguintes: Desenvolvimento, Conhecimentos escolares, Socialização, Afetividade e Respeito à individualidade. Para os professores será usada a identificação (P) e para as auxiliares (ACD).

**Categoria A1 – Desenvolvimento:** os relatos que integram esta categoria se referem ao entendimento de que o ato de educar e cuidar na creche deve contribuir para o desenvolvimento da criança de forma global e multidimensional; sendo que algumas respostas apontam a importância do estímulo e das descobertas neste processo.

Exemplo de respostas:

*É cultivar a semente para que se torne uma planta. (P2)*

*Educar é propiciar experiências e situações significativas de aprendizagem que colaborem com o desenvolvimento da criança. (P7)*

*Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender. (ACD4)*

Pode-se perceber que os relatos refletem diferentes percepções, sendo que alguns são mais permeados pela visão piagetiana do que outros. Para Piaget, é fundamental que o adulto compreenda a maneira como a criança desenvolve seus pensamentos e ações. Se o profissional da educação infantil, tanto o professor, quanto o auxiliar, compreender essas noções, beneficiará a aprendizagem da criança. Segundo Rodrigues e Becker (2018, p. 171),

[...] é muito importante que o adulto compreenda a forma como a criança se desenvolve e raciocina, como desenvolve suas ações e pensamentos. Se o professor de educação infantil compreender essas noções, favorecerá a aprendizagem da criança, isto é, o êxito reforçará sua autoestima.

No entanto, o trecho citado por P2 afirma “*se torne uma planta*”, sugere uma visão possivelmente permeada por uma concepção inatista de desenvolvimento. Entende-se por inatismo, a perspectiva ou concepção teórica, segundo a qual o indivíduo nasce com as competências necessárias para a aprendizagem; sendo que essas competências existem *à priori* da aprendizagem, por meio de heranças hereditárias pré-determinadas. Sendo o indivíduo, portanto, fruto de sua genética (SILVA, 2017). A concepção interacionista/construtivista considera o conhecimento construído por meio das interações do indivíduo com o meio externo, ou seja, físico e social (SILVA, 2017). A concepção construtivista piagetiana é interacionista, pressupondo a criança e o meio ambiente físico e social em um processo ativo de contínua interação; essa perspectiva teórica procura descrever “os mecanismos funcionais da adaptação dos processos mentais” (p. 19).

Por outro lado, os relatos dos profissionais P7 e ACD4, são permeados por conceitos pertinentes à perspectiva construtivista piagetiana; segundo a qual as diversas situações de aprendizagem podem e devem ser promovidas pelas instituições de educação infantil por meio de jogos e brincadeiras.

A literatura enfatiza, contudo, que nessa etapa do ciclo escolar, devem ser propostas atividades com intencionalidade pedagógica; por isso, a importância de se planejar o conteúdo para atingir o objetivo proposto de forma intencional, visando o desenvolvimento integral da criança (REIS, 2018). É importante notar que nos relatos, os profissionais não mencionam a necessidade de propor atividades com intencionalidade pedagógica.

Alguns relatos refletem mais a visão piagetiana, portanto, em comparação a outros.

**Categoria A2** – Conhecimentos escolares: as respostas deste grupo fazem referência a conteúdos escolares necessários a essa faixa etária e preparatórios para as demais etapas do ensino.

Exemplo de respostas:

*É o ato de construir conhecimento do eu em construção como base para a criança estar preparada para o ensino fundamental. (P4)*

*“Ensinar as crianças desde cores, letras, números a noções básicas de higiene. (ACD7)*

Piaget, ao longo de sua vida cultivou o sonho de contribuir para a formação de uma sociedade igualitária e justa, e a concretização desse sonho passaria pela educação escolar (BALESTRA, 2005). Nas palavras do autor,

É óbvio que uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica é necessária e que é a condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas (PIAGET, 1944 *apud* BALETRA, 2005).

No entanto, é importante notar que as respostas dos profissionais da educação infantil aludem à escolarização precoce da criança, refletindo a percepção de que a Educação Infantil é apenas uma etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. A LDB transcende essa visão, sendo que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

O Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001, estabeleceu o período escolar obrigatório:

Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental [...], tendo como meta mais oportunidade de aprendizagem aos estudantes: A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias (BRASIL, 2001, p. 6).

Em 2013, a LDB (BRASIL, 1996, p. 22), teve sua redação alterada por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos [...]”, tornando obrigatório o ingresso da criança no Ensino

Fundamental aos seis anos de idade, ampliando a faixa etária para o ingresso nessa etapa de ensino e conseqüentemente reduzindo a idade para a Educação Infantil.

E na verdade, nessa etapa, a legislação prevê que a criança tem o direito ao pleno desenvolvimento e o relato da ACD 7 restringe e limita as ações educativas às atividades envolvendo “*cores, letras, números*”. De acordo com Dal Coletto (2014), é essencial que a criança, para o seu pleno desenvolvimento, participe de atividades ao ar livre, com músicas, jogos, livros, tendo a oportunidade de ser ativa em seu próprio processo de desenvolvimento. Assim, a BNCC (2018) traz como campo de experiência “*Traços, sons, cores e formas*”, no qual a criança tenha a possibilidade de conviver em um ambiente com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, favorecendo o seu desenvolvimento da sensibilidade e da sua criatividade.

Dessa forma, notou-se que as percepções da P4 e ACD 7 denotam a necessidade de maior aprofundamento teórico – prático sobre o assunto, uma vez que os relatos sugerem que o trabalho desenvolvido por eles é muito centrado somente no cumprimento de conteúdos da pré-escola. Por outro lado, o relato da ACD 4 “*Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender*”, espelha conceitos pertinentes à perspectiva piagetiana e também é compatível com que prevê as DCNEI, em seu art. 9º “*As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]*” (BRASIL, 2009, p. 3), no qual podem construir conhecimentos agindo e interagindo com outras crianças e adultos, possibilitando novas aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018). A Educação Infantil envolve a construção de brincadeiras, reconhecimento de si e do outro, construção da autonomia da criança, construção de amizade e valores, como respeito (DAL COLETO, 2014).

Também nessa categoria, o conjunto dos relatos é permeado por diferentes entendimentos teóricos sobre desenvolvimento / aprendizado e sobre a legislação que norteia o trabalho na Educação Infantil brasileira.

**Categoria A3 - Socialização:** as respostas desta categoria fazem referência ao papel da educação, no sentido de levar a criança a conhecer o mundo, a se socializar e à sua formação para a cidadania.

Exemplo de respostas:

*Educar é ensinar a criança a se socializar e conhecer o mundo, através da exploração do ambiente, de si e do outro. (P1)*

*Ensinar e educar a criança como um todo, para exercer sua cidadania. (P13)*

Os relatos são permeados por aspectos da teoria piagetiana, segundo a qual, quanto mais interação a criança estabelecer com o meio e com as pessoas, mais relações significativas conseguirá realizar mentalmente. De acordo com Piaget (1999, p. 14), “o desenvolvimento mental é uma construção contínua [...]”, iniciando no nascimento até aproximadamente ao período em que inicia a aquisição da linguagem; e com o aparecimento desta, as condutas se modificam tanto no aspecto afetivo quanto no intelectual. Devido à linguagem, a criança torna-se “capaz de reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (p. 24). A partir daí, resultam uma das consequências fundamentais para o desenvolvimento mental “uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito [...]” (p. 24).

É possível afirmar *a priori* que nesse sentido, os relatos dos profissionais vão de encontro ao que prevê o segundo volume do RCNEI (1998) que discorre sobre a Formação Pessoal e Social, referindo-se às experiências que contribuem para a construção do sujeito; salienta a importância da interação da criança com o meio, com os outros e com ela mesma e envolve o que prevê o eixo de trabalho identidade e autonomia. Esse volume enfatiza que as creches devem proporcionar o desenvolvimento da identidade e a construção da autonomia às crianças, possibilitando a interação com outras crianças e com os adultos (AMORIM; DIAS, 2012). O relato da P1 “*Educar é ensinar a criança a se socializar e conhecer o mundo, através da exploração do ambiente, de si e do outro*”, está de acordo também com o que prevê o terceiro volume desse documento, que engloba o campo Conhecimento de Mundo, no qual são contemplados os conhecimentos sobre: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e Sociedade e Matemática. Esse documento orienta a ação educativa dos professores em relação aos objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino para crianças (BRASIL, 1998). No entanto, estas profissionais ainda têm falas ligadas a um

documento antigo. Atualmente, o documento norteador para a Educação Infantil é a BNCC (BRASIL, 2018).

**Categoria A4 - Afetividade:** as respostas desta categoria fazem referência ao afeto e aos sentimentos que devem estar presentes na relação com as crianças.

Exemplo de respostas:

*Transmitir afeto em primeiro lugar, distribuir seus conhecimentos e aprender a lidar com cada criança. (ACD3)*

*Estimular a criança com responsabilidade e consciência e muito amor. (P3)*

Segundo a teoria do desenvolvimento intelectual de Piaget, há dois elementos, sendo um afetivo e outro cognitivo, sendo que a afetividade abrange sentimentos, emoções, desejos e os interesses particulares:

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1971, p. 270).

Contudo, a temática afetividade não é abordada com frequência por Piaget, uma vez que o autor deu mais ênfase à investigação sobre aspectos do desenvolvimento cognitivo / intelectual. No entanto, segundo Souza (2003), o fato de Piaget ter escrito pouco sobre afetividade não significa que não tenha considerado essa dimensão como importante para o estudo do desenvolvimento psicológico e da inteligência. O autor defende a interação nas construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida das pessoas, e utiliza as relações entre afetividade, inteligência e vida social para esclarecer a gênese da moral.

Por meio das respostas desses profissionais, percebe-se acreditarem que o afeto entre eles e a criança, motiva a sua aprendizagem, o que vai de encontro com à visão piagetiana (1971), no qual os aspectos afetivos não podem alterar as estruturas cognitivas, porém, acompanham a evolução da inteligência, podendo acelerar ou não o ritmo da aprendizagem. Ainda segundo o autor, a afetividade

influencia o comportamento do indivíduo. Dessa forma, a afetividade tem um papel fundamental na construção de novos conhecimentos. No entanto, não é uma condição suficiente para novas aprendizagens mesmo sendo fator importante para o desenvolvimento da inteligência.

O relato da ACD 3 “[...] *aprender a lidar com cada criança.*”, salienta que a interação desses profissionais com as crianças deve ser estimulada. De acordo com Castro (2018), para a construção do conhecimento, é fundamental o desenvolvimento da afetividade. Para o autor, a função dos profissionais da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, contribuindo na formação de seu caráter e sua personalidade, estabelecendo vínculos afetivos em seu processo de aprendizagem. “A afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas” (CASTRO, 2018, p. 28). Historicamente, os pais passam o maior tempo de suas vidas em seus trabalhos, assim como a criança passa por um longo período nas instituições de educação infantil. A criança, muitas vezes, interage mais com os profissionais dessas instituições do que com seus próprios pais. Dessa forma, é essencial que o ambiente dessas instituições seja acolhedor (CASTRO, 2018).

Segundo Monção (2017), é imprescindível resgatar a dimensão ética do cuidado, reconhecendo que a criança pequena necessita de atenção e de afeto em seu processo de educação. O relato de ACD 3 “*Transmitir afeto em primeiro lugar...*”, é portanto, compatível com essa concepção. Ao se considerar o cuidado em sua dimensão ética, compreende-se a concepção de educação em sua integralidade, no qual o cuidado é indissociável do processo educativo (MONÇÃO, 2017).

**Categoria A5 – Respeito à individualidade das crianças:** as respostas que integram esta categoria aludem à necessidade de respeitar as diferenças e as características individuais de cada criança.

Exemplo de respostas:

*Primeiramente saber que cada criança é um ser único, e que se deve respeitar sua individualidade. (ACD5)*

*É respeitar a criança do jeito que ela é, independente de raça, cor, religião, condição social. (ACD6)*

De acordo com Piaget, as relações vividas pela criança em seus primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento, sendo relevante que suas singularidades sejam observadas, compreendidas e respeitadas. É importante estar consciente de que a criança não pensa como o adulto e, assim, tem sua própria forma de agir para explorar o ambiente (RODRIGUES; BECKER, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB (BRASIL, 2013) versam sobre o currículo para a educação infantil, no qual a criança deve ter a oportunidade de ser acolhida e respeitada pelos profissionais que a atendem, tendo como base os princípios da individualidade. Também a legislação específica sobre Educação Infantil na cidade de Barretos (2016), prevê que esses profissionais devem respeitar os limites e necessidades da criança enquanto ser individual e único.

Dessa forma, os relatos dos profissionais são compatíveis com o que prevê a literatura. A instituição de educação infantil faz parte da vida de muitas crianças, devendo se tornar um espaço que respeita suas individualidades, favorecendo seu pleno desenvolvimento.

A análise quantitativa buscou descrever, comparativamente, as percepções sobre educar na creche.

**Tabela 2 –** Percepções sobre educar e cuidar na creche

Categorias	Professores N= 13		Auxiliares N= 12		Total N= 25		
	F	%	F	%	F	%	
A1	-	6	46%	6	50%	12	48%
Desenvolvimento							
A2_Conhecimentos escolares	3	23%	1	8%	4	16%	
A3 – Socialização	3	23%	1	8%	4	16%	
A4 – Afetividade	1	8%	2	17%	3	12%	
A5- Individualidade	0	0	2	17%	2	8%	

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que na categoria desenvolvimento A1 houve praticamente um consenso entre os profissionais. Os

percentuais de relatos nessa categoria foram respectivamente, de 46% para os professores e 50% das auxiliares. Isto sugere uma preocupação por parte dos profissionais em relação em prover estímulos para o desenvolvimento global das crianças. A Constituição Federal (1988), o ECA (1990) e a LDB (1996) preconizam que a criança tem direito ao desenvolvimento integral por meio da educação.

Os dados da categoria conhecimentos escolares mostram que a percepção de que é essencial prever conhecimentos escolares, tende a ser mais presente nos relatos de professores (23%) em relação às auxiliares (8%). Possivelmente, esse resultado sugere uma preocupação maior por parte de alguns professores, no sentido em preparar as crianças para o ensino fundamental, em comparação aos Auxiliares.

A categoria socialização é mais presente nos relatos dos professores (23%), em comparação às auxiliares (8%). Para que o indivíduo possa viver em sociedade, é necessário que internalize normas sociais, como as maneiras de pensar, de agir e se comportar (PILETTI, 1986). Essas normas sociais existem no ambiente das creches e os relatos sugerem que alguns professores entendem a relevância do processo de socialização nesse espaço.

Por outro lado, na categoria afetividade ocorreu o oposto: a percepção sobre a importância da afetividade é mais presente nas respostas das auxiliares (17%), em comparação aos professores (8%), sendo que os relatos como um todo, destacam a relevância da construção de amizade, sentimentos e emoções. Já para a categoria individualidade, somente as auxiliares falaram a respeito desse assunto.

### **6.3A importância do educar para o desenvolvimento das crianças**

As categorias formuladas a partir dos relatos dos profissionais são as seguintes: Desenvolvimento global/habilidades e Ser protagonista/autonomia. Para os professores será usada a identificação (P) e para as auxiliares (ACD).

**Categoria B1** – Desenvolvimento global/habilidades: as respostas desta categoria fazem referência ao papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança.

Exemplo de respostas:

*E através da Educação Infantil, que vc começa a moldar as habilidades da criança, coordenação fina, grossa etc. (P5)*

*Educar é amplo, vai muito além de simplesmente cuidar e não deve ser considerado somente como transferência de conhecimento, deve estar entrelaçado com o cuidar. É criar situações significativas de aprendizagem levando em conta as reais necessidades das crianças. (ACD12)*

O que a ACD12 relata como “*não deve ser considerado somente como transferência de conhecimento...É criar situações significativas de aprendizagem...*” vai ao encontro da visão construtivista Piagetiana, através da qual se concebe a criança com papel ativo na construção do conhecimento. É fundamental, nessa perspectiva, possibilitar às crianças um ambiente em que possam vivenciar a infância, sendo necessária a organização dos espaços, a seleção de materiais e de atividades que estimulem nas crianças o desejo de aprender de maneira ativa, propiciando a construção do conhecimento (LIMA, 2018).

De acordo com Franco (2009),

[...] os professores se encontram numa situação privilegiada para a avaliação de inúmeros comportamentos da criança, podendo compará-los com os de outras, da mesma faixa etária, tornando-se assim num elemento fundamental para assinalar a existência de eventuais perturbações psicológicas ou do desenvolvimento (FRANCO, 2009, p. 106).

O relato da P5 “*moldar as habilidades da criança, coordenação fina, grossa*”, vai ao encontro do que prevê a teoria piagetiana, sobre aspectos da atuação ou papel de educadores, com crianças que se encontram no período sensório-motor da criança. De acordo com Rodrigues e Becker (2018), é responsabilidade do adulto proporcionar experiências motoras variadas às crianças, organizando o ambiente com materiais que propiciarão a descoberta e exploração do movimento e atividades que aperfeiçoem suas capacidades motoras, com novos desafios.

O RCNEI (1998), prevê o cuidar e o educar como funções indissociáveis. Esse documento reconhece o educar e o cuidar no desenvolvimento das crianças e enfatiza a relevância da aprendizagem orientada, mostrando que o desafio para a

educação infantil é compreender, conhecer e reconhecer as particularidades das crianças de ser e estar no mundo (AMORIM; DIAS, 2012). O trecho em que o profissional afirma que *“Educar é amplo, vai muito além de simplesmente cuidar e não deve ser considerado somente como transferência de conhecimento, deve estar entrelaçado com o cuidar. É criar situações significativas de aprendizagem levando em conta as reais necessidades das crianças”*, portanto, é compatível com o que prevê a legislação que embasa a Educação Infantil brasileira.

Por meio dessas respostas é possível inferir que os profissionais compreendem, em maior ou menor grau, que o desenvolvimento da criança abrange aspectos neurológicos, físicos, cognitivos, afetivos, comportamentais e sociais. As mudanças, ou seja, o processo de desenvolvimento tem início na vida intrauterina e a maturação ocorre durante ao longo da vida do indivíduo, possibilitando adquirir diversas habilidades (COLE; COLE, 2004; HALPERN et al., 2000).

**Categoria B2** – Ser protagonista/autonomia: as respostas nessa categoria fazem referencia ao papel da Educação Infantil no desenvolvimento da autonomia da criança.

Exemplo de respostas:

*É importante para sua autonomia, socialização, preparando para o convívio em um ambiente escolar saudável e estimulante. (P4)*

*É fazer com que a criança possa ser a protagonista de seu aprendizado, construindo seus próprios conhecimentos e desenvolvendo autonomia e independência. (ACD11)*

Piaget preocupou-se em pesquisar como surge a inteligência na criança. Assim a criança gradativamente usa sua inteligência, desde o período sensório-motor, para se adaptar ao meio. Dessa forma, a inteligência não é algo inato do ser humano, se desenvolve por meio de experiências adquiridas na interação com o meio ambiente físico e social, mediante a ação do indivíduo. E nesse processo, se dá a construção do conhecimento (GHEDIN; GOMES, 2012).

O RCNEI (1998), em seu volume 2, trata sobre o eixo de trabalho que aborda processos de construção da identidade e autonomia das crianças: “A construção da

identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL,1998, p.13). Segundo o que prevê o documento, um dos objetivos e princípio das ações educativas a serem alcançados com as crianças na Educação Infantil é o desenvolvimento da sua autonomia, que define-se como a “capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998, p. 14).

Os relatos são permeados por aspectos da visão piagetina nesse sentido; e também com os objetivos do RCNEI, que discorrem sobre o papel da Educação no desenvolvimento da autonomia das crianças.

**Tabela 3 –** Percepções sobre a importância do educar para o desenvolvimento das crianças

Categorias	Professores N= 13		Auxiliares N= 12		Total N= 25	
	F	%	F	%	F	%
B1 – Desenvolvimento global/habilidades	10	77%	8	67%	18	72%
B2 – Ser protagonista/autonomia	3	23%	4	33%	7	28%

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Na categoria desenvolvimento global/habilidades, os percentuais denotam certo grau de consenso entre as percepções de professores (77%) e auxiliares (67%), nesse sentido. O mesmo ocorre na categoria ser protagonista/autonomia, na qual os percentuais de professores (23%) e as auxiliares (33%) são aproximados.

#### 6.4 Percepções sobre cuidar no contexto da creche

As categorias formuladas são as seguintes: Afetividade, Saúde física e mental, Desenvolvimento e Brincar. Para os professores será usada a identificação (P) e para as auxiliares (ACD).

**Categoria C1 – Afetividade:** as respostas desta categoria fazem referência ao afeto e aos sentimentos que devem estar presentes na relação com as crianças.

Exemplo de respostas:

*Cuidar é estar presente, dar afeto, transmitir conhecimento e ter empatia com as dificuldades da criança. (P1)*

*É zelar sempre pelo bem estar da criança. Dar carinho, proteção e bastante atenção. (ACD6)*

É possível inferir que os profissionais consideram a afetividade um aspecto relevante, no contexto da Educação Infantil. O relato de P1, por exemplo, relaciona a afetividade com a aprendizagem, o que vai ao encontro da teoria de Piaget, no qual a construção de conhecimento está relacionada a fatores cognitivos e afetivos. Para o autor, o processo de desenvolvimento cognitivo envolve fatores como a maturação, experiência ativa, interação social e equilíbrio. Em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, para Piaget, o desenvolvimento afetivo abrange sentimentos, desejos, valores, interesses, tendências e emoções (PIAGET, 1971). Também o relato “*ter empatia, zelar, dar atenção*” denota a percepção de que a afetividade exerce um papel fundamental na Educação Infantil, indo ao encontro dessa perspectiva. A afetividade influencia aspectos como a percepção, o pensamento, a memória, a vontade e as ações, sendo um fator essencial para o equilíbrio da personalidade do indivíduo (KRUEGER; KOVÁCS, 2003).

Segundo a teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo é entrelaçado ao desenvolvimento afetivo. A afetividade não pode alterar as estruturas cognitivas, porém está presente na evolução da inteligência, influenciando o ritmo do desenvolvimento (PIAGET, 1971). Afeto compreende sentimentos, desejos, valores, interesses, tendências e emoções em geral. É fundamental que entre os profissionais da educação e a criança haja bom relacionamento afetivo, de forma que exista um clima propício para a aprendizagem, no ambiente das instituições de educação infantil (KRUEGER; KOVÁCS, 2003).

Por outro lado, é interessante notar que o professor fala em “*transmitir conhecimento*”. Isto sugere, possivelmente, uma lacuna no entendimento acerca da postura construtivista piagetiana, segundo a qual não se transmite conhecimento; o aluno constrói conhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis. “As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto:

motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com duas dimensões individual e social (interindividual)” (PIAGET, 1999, p. 15). Já os aspectos das estruturas invariáveis dizem respeito às funções do interesse, ou seja,

“[...] se as funções do interesse, da explicação etc. são comuns a todos os estágio, isto é, “invariáveis” como funções, não é menos verdade – que “os interesses” (em oposição ao “interesse”) variam, consideravelmente, de um nível mental a outro, e que as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual” (PIAGET, 1999, p. 14).

**Categoria C2** – Saúde física e mental: as respostas deste grupo fazem referencia aos cuidados com a saúde física, biológica e mental da criança.

Exemplo de respostas:

*Cuidar diz mais respeito às necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e até mesmo saúde mental e física. (P4)*

*É cuidar como um todo, corpo e inclusive mente. O educador precisa desse olhar. (ACD8)*

Relatos dessa natureza são compatíveis, em vários aspectos, com o que prevê o RCNEI (1998), que direciona as funções de educar e cuidar às práticas na instituição de educação infantil. Esse documento enfatiza o conceito de cuidar como um processo de estar atento e comprometido com o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo da criança, além dos cuidados com o seu corpo, sua alimentação, sua saúde e seu crescimento, identificando e confiando em suas capacidades (DAL COLETO, 2014).

A maioria dos profissionais demonstra, em maior ou menor grau, conhecimento / embasamento teórico sobre a legislação que embasa a Educação Infantil. Contudo, os relatos não mencionam, especificamente, a importância de promover atividades com intencionalidade pedagógica - um aspecto essencial para promover a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Possivelmente, seja necessário maior aprofundamento teórico sobre o assunto, nos cursos de formação de educadores em geral. É fundamental que os profissionais que trabalham com crianças bem pequenas tenham formação adequada para que entendam, por

exemplo, que escovar os dentes ou tomar banho não são atos somente relacionados à higiene; mas que é preciso também estimular a criança a pensar sobre o corpo humano em diversos aspectos. No momento da refeição, é importante mostrar à criança, a relevância de uma alimentação saudável para o corpo por meio dos jogos e brincadeiras; proporcionando concomitantemente, a interação e socialização entre as crianças. Assim, cabe a esses profissionais realizar as atividades educacionais previstas no currículo, sem desassociá-las das atividades de cuidados (SANTOS *et al.*, 2015).

Em alguns momentos, a fala dos profissionais denota necessidade de maior aprofundamento teórico sobre alguns aspectos essenciais da função de cuidar, portanto. O ato de cuidar deve ser compreendido também como educação. Da mesma forma, o educar deve garantir condições de cuidado e de aprendizagens orientadas, proporcionando o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1998). O RCNEI e as DCNEI ratificam que as instituições de educação infantil não podem ser exclusivamente espaços de cuidados. Na verdade, afirmam que cuidar e educar devem estar presentes desde o começo da vida da criança. As DCNEI ratificam que o cuidar e educar são indissociáveis “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p.9). Também segundo Santos *et al.* (2015), dentro das instituições de educação infantil é necessário romper com a diferenciação do papel dos profissionais, no qual as professoras são quem educa e as cuidadoras são quem cuida; sendo fundamental promover essa indissociabilidade. A criança necessita ser cuidada, em se tratando das suas necessidades físicas, e conseqüentemente, ao passo em que é cuidada, também deve ser educada.

**Categoria C3–Desenvolvimento:** as respostas desta categoria fazem referência ao desenvolvimento da autonomia e aos valores.

Exemplo de respostas:

*É possibilitar à criança se reconhecer como indivíduo, possibilitando a ela desenvolver sua autonomia. (P10)*

*Dar amor, dar carinho, ensinar o que é certo e errado, ensinar as crianças a ter autonomia. (ACD5)*

Relatos como esses sugerem a percepção ou entendimento de que aspectos como a autonomia e os valores são construídos paulatinamente, durante o desenvolvimento da criança; sendo que os profissionais que atuam na Educação Infantil devem mediar, de alguma forma, o processo. Essa visão vai ao encontro da perspectiva piagetiana, segundo a qual a construção da ética e da moral se dá em etapas sucessivas (Piaget, 1994). Em crianças bem pequenas, ainda não existe autonomia no aspecto moral. Nelas, as regras de conduta são determinadas pelas necessidades básicas. Porém, a obediência às regras é seguida pelo hábito e não por uma consciência do que se é correto ou incorreto. Segundo Piaget “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Essa fase é chamada por Piaget de anomia, independência ou não autonomia/falta de regras, sendo uma oposição, ou seja, uma situação contraditória “em que o eu se quer, ao mesmo tempo, livre e estimado por outrem” (PIAGET; INHELDER, 2006, p. 104). Para Piaget e Inhelder (2006), no tocante ao desenvolvimento moral, a construção da autonomia inicia aproximadamente na fase entre sete a doze anos. E a partir de aproximadamente entre onze e doze anos, “o pensamento formal nascente reestruturava as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior [...]” (p. 135).

Quando os profissionais discorrem sobre o desenvolvimento da autonomia da criança, os relatos vão também ao encontro do que prevê o segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998), que aborda a Formação Pessoal e Social. Esse documento refere-se às experiências que contribuem para a construção do sujeito, compreendendo a interação da criança com o meio, com os outros e com ela mesma e envolve o eixo de trabalho identidade e autonomia. Esse volume enfatiza que as creches devem favorecer o desenvolvimento da identidade e a construção da autonomia às crianças, possibilitando a interação com outras crianças e com os adultos (AMORIM; DIAS, 2012).

**Categoria C4** - Brincar: as respostas desta categoria fazem referência ao direito da criança de brincar.

Exemplo de respostas:

*Cuidar é olhar, brincar, ter hábitos de higiene. (P9)*

*É preservar o direito da criança de brincar, alimentar-se, higienizar-se e expressar-se da forma que conseguir. É também dar o amor, o carinho e a atenção que toda criança precisa. Cuidar não é só dar banho e alimento, mas também compartilhar afeto, demonstrar interesse e deixar que a criança se sinta acolhida e livre para demonstrar esse afeto de volta. (ACD4)*

Quando P9 comenta que “*Cuidar é olhar, brincar, ter hábitos de higiene*”, é importante salientar, novamente, que a legislação prevê o trabalho de cuidar não deve se resumir somente à higiene e alimentação das crianças, mas que elas devem também receber estímulos por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades (REIS, 2018); sendo que o ato de cuidar também deve ser compreendido como educar. As DCNEI (2009) reafirmam essa indissociabilidade: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p. 19). A indissociabilidade deve permear o projeto pedagógico experienciado nas creches, a começar pela oferta de estrutura física com salas de leitura, brinquedos, atividades pedagógicas, descanso, mobiliário, banheiro adequado, área de lazer. O projeto político-pedagógico deve explicitar que quem educa – cuida e quem cuida – educa, sendo professor ou auxiliar, pois são funções indissociáveis (REIS, 2018).

Os relatos nessa categoria são compatíveis com aspectos da perspectiva piagetiana. Para Piaget (2006), o simbolismo e a representação são aspectos essenciais no desenvolvimento da inteligência da criança. Por meio das respostas desses profissionais, percebe-se que valorizam atividades que possibilitem à criança, a construção de esquemas de representação e de simbolismo, por meio do brincar. De acordo com Piaget (2006), será por meio das brincadeiras, contação de histórias, de jogos envolvendo imitação e fantasia que a criança poderá simbolizar o que já assimilou, recriando por meio da fantasia. Os relatos também denotam a percepção de que o brincar potencializa o desenvolvimento das funções cognitivas da criança, indo ao encontro da teoria de Piaget.

As diversas situações de aprendizagem, portanto, podem e devem ser oferecidas pelas instituições de educação infantil por meio de jogos e brincadeiras,

por meio de atividades com intencionalidade pedagógica; por isso, a importância de se planejar o conteúdo para atingir o objetivo proposto de forma intencional, superando a dicotomia cuidar e educar (REIS, 2018). Assim, as práticas pedagógicas devem estar alinhadas ao cuidar e educar, por meio do planejamento da organização do espaço, do tempo e dos materiais e da rotina, como alimentação, higiene, brincadeiras, entre outros. Professores e auxiliares necessitam refletir sobre suas ações. Esses profissionais devem conhecer a importância de seu papel e de sua atuação junto às crianças, tendo em mente que a educação é uma prática social, pressupondo intencionalidade (TORRES, 2020).

Contudo, os relatos dos profissionais nessa categoria, embora revelem entendimento acerca de aspectos da visão piagetiana e da legislação, não mencionam a relevância de propor brincadeiras com intencionalidade pedagógica.

**Tabela 4 –** Percepções sobre cuidar na creche

Categorias	Professores N= 13		Auxiliares N= 12		Total N= 25		
	F	%	F	%	F	%	
C1 – Afetividade	5	38%	5	42%	10	40%	
C2 – Saúde física e mental	4	31%	4	33%	8	32%	
C3 – Desenvolvimento	–	3	23%	1	8%	4	16%
C4 – Brincar	1	8%	2	17%	3	12%	

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Os dados do Tabela 4 demonstram que na categoria afetividade, cerca de 40% dos profissionais mostram preocupação com os aspectos afetivos; sendo os percentuais semelhantes, nos dois grupos de participantes. Também os percentuais encontrados na categoria saúde física e mental denotam certo consenso ou semelhança entre as percepções de professores (31%) e as auxiliares (33%), sugerindo uma preocupação com o cuidado com a saúde física, como alimentação e higiene, e a saúde mental da criança.

O percentual de participantes que abordaram temas pertinentes à categoria desenvolvimento foi maior entre professores (23%) em relação à auxiliares (8%).

Isto sugere que entre docentes, possivelmente há maior preocupação com o preparo da criança para o ingresso da criança no Ensino Fundamental. O percentual de participantes que abordaram temas pertinentes à categoria brincar foi maior entre os auxiliares (17%), em comparação aos professores (8%).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema central que orientou o desenvolvimento do presente estudo foi: Quais as percepções de professores e auxiliares que atuam em creches com crianças bem pequenas, sobre as funções de cuidar e educar? O objetivo geral foi descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs), que atuam em creches no município de Barretos/SP, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade.

Por meio da análise das respostas dos profissionais na questão sobre as funções de educar e cuidar, foram criadas cinco categorias. Na categoria Desenvolvimento, os relatos denotam diferentes entendimentos sobre como se dá o processo de desenvolvimento da criança; destacando-se temas como o inatismo e também sobre a construção do conhecimento, esta última sendo permeada pela visão piagetiana. Já na categoria Conhecimentos escolares, os relatos se referem à educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, ou seja, uma escolarização precoce da criança. Nesse aspecto, é possível afirmar que os relatos dos profissionais sugerem a necessidade de maior embasamento ou aprofundamento teórico em educação infantil. Pois segundo a legislação brasileira que trata da educação infantil, essa é uma etapa que tem o objetivo de propiciar o pleno desenvolvimento, tanto nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança. Na categoria Socialização, os relatos dos profissionais como um todo são compatíveis com aspectos da teoria piagetiana e também com o que prevê a legislação brasileira, pois por meio da interação a criança estabelece mais relações com o meio, com crianças e adultos, possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia e da sua identidade. Na categoria Afetividade os relatos denotam a percepção de que o afeto é um fator relevante para o desenvolvimento cognitivo da criança, podendo motivar a sua aprendizagem, o seu comportamento e estimular sentimentos afetivos, o que é compatível com aspectos da perspectiva piagetiana. A última categoria formada nessa questão foi Respeito à Individualidade, na qual os relatos dos profissionais também vão ao encontro com o que prevê a literatura; havendo o entendimento de que o respeito à individualidade pode favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Na questão que abordou a importância do educar para o desenvolvimento das crianças, foram elencadas duas categorias. Em ambas, os relatos são permeados por conceitos pertinentes à visão construtivista de Piaget. Na categoria Desenvolvimento global/habilidades, concebe-se a criança como um ser ativo em sua construção do conhecimento. Na categoria Ser protagonista/autonomia, os relatos destacam a importância de a criança ser ativa em seu processo de aprendizagem.

Na questão sobre cuidar no contexto da creche, formaram-se quatro categorias. Na categoria Afetividade, os relatos mostram diferentes entendimentos teóricos sobre o assunto. Alguns desses profissionais acreditam ser positivo o afeto na educação infantil, indo ao encontro de aspectos da teoria de Piaget, onde se considera que o desenvolvimento afetivo abrange sentimentos, desejos, valores, interesses, tendências e emoções. Por outro lado, em alguns relatos, os profissionais discorrem sobre “transmissão de conhecimento”, o que não é compatível com a visão construtivista piagetiana. Na verdade, para Piaget a criança constrói seu conhecimento e esse processo é contínuo.

Na categoria Saúde física e mental, os relatos vão ao encontro com o que prevê a legislação brasileira, em relação aos cuidados com a alimentação, saúde, crescimento e segurança da criança. Na categoria Desenvolvimento, os profissionais salientam a importância da educação, no desenvolvimento e construção da autonomia da criança, o que é compatível com aspectos da visão piagetiana e também do que prevê a legislação brasileira. A última categoria formada para esta questão foi Brincar e os relatos denotam que os profissionais valorizam atividades envolvendo brincadeiras, acreditando que por meio da construção de esquemas de representação e simbolismo a criança poderá simbolizar o que assimilou, potencializando seu desenvolvimento cognitivo.

É possível afirmar que as percepções dos participantes do presente estudo no tocante à relação entre educar e cuidar da criança bem pequena são permeadas, em maior ou menor grau, pela teoria piagetiana e pela legislação brasileira que trata sobre a educação infantil. Na visão de Piaget, a criança constrói seu conhecimento e essa construção é contínua. Contudo, o conjunto das respostas dos profissionais sugere a presença de diferentes entendimentos / concepções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem. Como exemplo, alguns acreditam na transmissão

de conhecimento para o processo de aprendizagem, o que possivelmente, seja reflexo de uma perspectiva ou concepção de cunho empirista em educação.

O conjunto dos relatos denota conhecimento sobre a legislação que embasa a Educação Infantil no Brasil. Entretanto, é fundamental observar que docentes e auxiliares não mencionaram em nenhum momento, o papel / relevância de se estabelecer brincadeiras com intencionalidade pedagógica, do planejamento diário na organização do espaço, do tempo, dos materiais e da rotina. Esse resultado leva a crer que possivelmente, seja necessário atribuir maior ênfase sobre o tema, nos cursos de formação de educadores atualmente.

Cabe ressaltar as limitações desta pesquisa, pois a amostra foi relativamente pequena, tendo sido realizada em apenas três instituições que atendem a crianças bem pequenas e em somente um município do interior paulista. Para tanto, considera-se relevante realizar novas pesquisas para embasamento de intervenções e para melhoria / aperfeiçoamento de cursos de formação de professores. É necessário que gestores municipais e secretários de educação repensem a formação exigida para os auxiliares atuarem no atendimento de crianças bem pequenas.

A Educação Infantil é um tema relevante no atual cenário educacional do país, uma vez que vem passando por muitas transformações ao longo de sua trajetória histórica. Inicialmente, o direito a essa etapa de ensino era restrito apenas à mulher trabalhadora. Somente com a Constituição Federal de 1988, esse direito foi estendido também à criança, atualmente atendendo à faixa etária de zero a cinco anos de idade. Não com o objetivo de escolarização precoce, mas sim, visando promover o seu desenvolvimento integral; englobando os aspectos motor, cognitivo, social e emocional. Pesquisas sobre essa etapa de ensino têm possibilitado reflexões sobre o atendimento de qualidade às crianças e formação de profissionais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. **Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais**. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p. 125-137, Set./2011 a mar./2012.

ANGHINONI, M. H. P.; POZZOBON, M. C. C. **As atribuições do auxiliar de Educação Infantil na perspectiva dos professores de uma EMEI de Arroio Grande**, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2318/1/M%c3%a1rciaHendePereiraAnghinoni2017.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BALESTRA, M. M. M. **Piaget: uma importante contribuição para a educação**, 2005. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/322/227>. Acesso em: 30 out. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETOS. Secretaria Municipal de Administração. **Lei Complementar nº 246**. Cria cargos que especifica na Lei Complementar nº 156, de 20 de junho de 2011, 2015. Disponível em: <http://consulta.camarabarretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/277438>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BARRETOS. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 300**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Barretos., 2016. Disponível em: <http://consulta.camarabarretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/290797>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil** [recurso eletrônico] – Porto Alegre : Artmed, 2007.

BORGES, M. I. P. **Introdução à psicologia do desenvolvimento**. Porto: Jornal de Psicologia, 1987.

BRASIL. Casa Civil. **Consolidação das Leis do Trabalho**, 1943. <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, v. 2, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, v. 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, v. 1, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTRO, D. K. de. **A importância da afetividade na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://repositorioinstitucional.uniformg.edu.br:21074/xmlui/handle/123456789/668?locale-attribute=en>. Acesso em: 02 out. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

Cole, M.; Cole, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil? Para que te quero?** Porto Alegre : Artmed, 2007.

DAL COLETO, A. P. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

- DEMO, P. **Introdução à metodologia científica**. São Paulo: Atlas; 1988.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n. 73. Brasília, p. 11-28, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. **Educação Infantil: história, formação e desafios**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103 set./out. 2019.
- FRANCO, V. **A psicopatologia infantil vista pelos professores: necessidades de intervenção psicológica em crianças do primeiro ciclo**. Rev. NUFEN [online]. Vol.1, n.1, p. 105-119, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v1n1/a08.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.
- FREUD, S. **Resumo das Obras Completas**. Rio de Janeiro. São Paulo. Livraria Atheneu, 1984.
- GALLO, A. E.; ALENCAR, J. S. A. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. 2012. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Psicologia+do+desenvolvimento+da+crian%C3%A7a+gallo+e+alencar&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Psicologia+do+desenvolvimento+da+crian%C3%A7a+gallo+e+alencar&btnG=). Acesso em: 20 abr. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GHEDIN, E.; GOMES, R.C.S. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. *In: VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2012, Campinas. Atas do VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Rio de Janeiro: ABRAPEC, v.1. p. 1-14. 2012.
- HALPERN, R. *et al.* **Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida**. *Jornal de Pediatria*, 76(6), 421-428, 2000.
- KRUEGER, M. F.; KOVÁCS, A. A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista Leonardo Pós. Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, Santa Catarina, n. 3, ago./dez. 2003. Disponível em: [http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv\\_edinf.pdf](http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf). Acesso: 08 out. 2021.
- KUHLMANN JR., MOYSÉS. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. – Porto Alegre : Mediação, 2015.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LIMA, C. C. N. **Desenvolvimento infantil** [recurso eletrônico] – Porto Alegre : SAGAH, 2018.

LIMA, H. M. da C. **Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família.** João Pessoa, 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTORELL, G. **O desenvolvimento da criança: Do Nascimento à Adolescência,** 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, p. 621-626, 2012.

MOLETTA, A. K. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância** [recurso eletrônico] / Ana Keli Moletta, Gláucia Silva Bierwagen, Maria Elena Roman de Oliveira Toledo ; [revisão técnica: Joelma Guimarães]. – Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MONÇÃO, M. A. G. **Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, jan./mar. 2017

MONTEIRO, A. R. P. **Olhares, Lugares e Expressões de uma política de bem-estar e interculturalidade das crianças: realçar a experiência num jardim de infância,** 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131381/2/435322.pdf>. Acesso em: 11 jun 2021.

MOSTI, S. L. **O auxiliar na Educação Infantil: mero assistencialista ou profissional necessário?**, 2018. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21634/1/2018\\_SamanthaLemosMosti\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21634/1/2018_SamanthaLemosMosti_tcc.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

PÁDUA, G. L. D. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 2-35, 01 set. 2009.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 10. ed. – Porto Alegre : AMGH, 2010.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 12. ed. – Porto Alegre : AMGH, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Tradução Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. – 24. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. – 2ª ed – Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PRATES, J. C. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul.2012.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Amanda-Rabelo-3/publication/266244820\\_a\\_mulher\\_no\\_magisterio\\_brasileiro\\_um\\_historico\\_sobre\\_a\\_feminizacao\\_do\\_magisterio/links/5a20254c458515341c839373/a-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amanda-Rabelo-3/publication/266244820_a_mulher_no_magisterio_brasileiro_um_historico_sobre_a_feminizacao_do_magisterio/links/5a20254c458515341c839373/a-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

RAMIRES, N. R. **Estudo exploratório sobre o atendimento pedagógico: a faixa etária de 0 a 2 anos no município de Rio Claro - Rio Claro**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155728/000888690.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 1981.

REHEM, F. Q. N.; FALEIROS, V. P. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

REIS, A. L. E. P. dos. **O trabalho pedagógico na concepção do cuidar e educar: perspectivas e desafios na Educação Infantil** – Franca: [s.n.], 2018.

RODRIGUES, A. C. V. *et al.* **O cuidar e o educar na educação infantil: narrativas de professoras**. Anais IV FIPED [...] Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79>. Acesso em: 24 jun. 2021.

RODRIGUES, T. M. da C.; BECKER, M. L. R. **A contribuição de Piaget e a experiência prática: um estudo de caso sobre a formação do professor de Educação Infantil**, Volume 10 Número 2 – Ago-Dez/2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8627>. Acesso em: 26 out. 2021.

SANTOS, C. O. D. *et al.* **A indissociabilidade de cuidar e educar na Educação Infantil: um olhar sobre a modalidade creche**. Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 213-226, Out. 2015.

SASSO, B. A.; MORAIS, A. de. **O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras**, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SCHACH, V. A. **Roda dos expostos: do abandono social histórico à vulnerabilidade afetiva de crianças na atualidade**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 75-89, jun. 2015.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SHAFFER, D. R.; KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. 2. ed. – São Paulo : Cengage Learning, 2012.

SILVA, O. H. F.; SOARES, A. S. **Educação Infantil no Brasil: histórias e desafios contemporâneos**, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200/178>. Acesso em: 26 abr 2021.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. *In: Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* [S.l: s.n.], 2003.

TORRES, B. S. **Percursos formativos do professor de educação infantil**. Dissertação de Mestrado. 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23152/2/Berenice%20de%20Souza%20Torres.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Educação Infantil: um estudo sobre práticas de educar e cuidar da criança pequena” sob responsabilidade da pesquisadora Vanilda Divina Almério Bistaffa, aluna regular do curso de Mestrado Acadêmico do IBILCE/UNESP. O estudo será realizado com Professores de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários – ACDs que atuam em creches, para identificar e comparar suas percepções sobre o educar e cuidar de crianças bem pequenas, por meio de levantamento com a interrogação direta. O instrumento utilizado será um questionário composto por 14 questões abertas e fechadas. Haverá um risco para saúde emocional caracterizado por risco mínimo: responder a questões sensíveis, tais como a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, tomar o tempo ao responder ao questionário. As providências e cautelas a serem empregadas durante e após o término da pesquisa são: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos, minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir para estudos referentes à criança pequena,

assim como também ressaltar a importância da interação entre as práticas de educar e cuidar. Dessa forma, esta pesquisa pretende colaborar com esse contexto, confrontando-a com as políticas educacionais que se referem à integração do educar e cuidar. Pretende-se ainda, retroalimentar o ensino em nível de graduação e de pós-graduação na área de Educação e em áreas afins.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisadora: Vanilda Divina Almério Bistaffa	Cargo/Função: Professora de AEE
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto	
Endereço:	
Telefone:	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

## APÊNDICE B – Questionário



Concepções de professoras(as) de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários (ACDs) sobre educar e cuidar de crianças pequenas

Prezado(a) participante,

Este formulário online tem como objetivo identificar e comparar as concepções de professoras(as) de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários (ACDs) que atuam em creches sobre educar e cuidar de crianças pequenas no município de Barretos/SP.

Inicialmente, pedimos que leia atentamente as normas contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinale confirmando a sua concordância em participar do estudo.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da IBILCE/UNESP de São José do Rio Preto/SP, sob número do parecer 4.310.287 e CAAE 35080920.9.0000.5466.

Caso tenha alguma dúvida ou queira entrar em contato com a equipe, basta escrever para o e-mail [vanilda.bistaffa@unesp.br](mailto:vanilda.bistaffa@unesp.br)

Desde já agradecemos a sua disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa e destacamos que sua participação é fundamental para nós!

 [vanilda.bistaffa@unesp.br](mailto:vanilda.bistaffa@unesp.br) (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)



## Concepções de professores(as) de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários (ACDs) sobre educar e cuidar de crianças pequenas

 [vanilda.bistaffa@unesp.br](mailto:vanilda.bistaffa@unesp.br) (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

\*Obrigatório

### Concepções de professores(as) de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários (ACDs) sobre educar e cuidar de crianças pequenas

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "Educação Infantil: um estudo sobre práticas de educar e cuidar da criança pequena" sob responsabilidade da pesquisadora Vanilda Divina Almério Bistaffa, aluna regular do curso de Mestrado Acadêmico do IBILCE/UNESP.

O estudo será realizado com Professores(as) de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários – ACDs que atuam em creches, para identificar e comparar suas concepções sobre o educar e cuidar de crianças pequenas, por meio de levantamento com a interrogação direta. O instrumento utilizado será um questionário.

Haverá um risco para saúde emocional caracterizado por risco mínimo: responder a questões sensíveis, tais como a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, tomar o tempo ao responder ao questionário. As providências e cautelas a serem empregadas durante e após o término da pesquisa são: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos, minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou por e-mail, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir para estudos referentes à criança pequena, assim como também ressaltar a importância da interação entre as práticas de educar e cuidar. Dessa forma, esta pesquisa pretende colaborar com esse contexto, confrontando-a com as políticas educacionais que se referem à integração do educar e cuidar. Pretende-se ainda, retroalimentar o ensino em nível de graduação e de pós-graduação na área de Educação e em áreas afins.

Assinatura digital do(a) participante: \*

- Afirmo que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e elucidei todas as minhas dúvidas e que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declarando que CONCORDO em participar deste estudo.

Voltar

Próxima

Limpar formulário

### Perfil da(o) Participante

#### 1. Sexo \*

- Feminino
- Masculino

#### 2. Idade \*

- 18 a 23 anos
- 24 a 29 anos
- 30 a 35 anos
- 36 a 41 anos
- 42 a 47 anos
- 48 anos ou mais

#### 3. Formação (pode marcar mais de uma alternativa): \*

- Magistério
- Pedagogia (completo)
- Pedagogia (cursando)
- Outro curso superior
- Pós-graduação Lato sensu (Especialização)
- Mestrado

#### 4. Atuação no Magistério – Você atua como: \*

- Professor(a)
- Auxiliar de Cuidados Diários (ACD)

5. Há quantos anos atua nesta função (Professor(a) ou ACD) \*

- 1 ano ou menos
- entre 2 e 5 anos
- entre 6 e 9 anos
- entre 10 e 13 anos
- entre 14 e 17 anos
- entre 18 e 21 anos
- mais de 22 anos

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

**Concepções e reconhecimento profissional**

6. Na sua opinião, o que é educar na creche? \*

Sua resposta

---

7. Qual a importância do educar para o desenvolvimento das crianças? \*

Sua resposta

---

8. Na sua opinião, o que é cuidar na creche? \*

Sua resposta

---

9. Qual a importância do cuidar para o desenvolvimento das crianças? \*

Sua resposta

---

10. Na sua opinião, qual a relação entre educar e cuidar na creche? \*

Sua resposta

---

11. Na sua opinião, qual o papel do(a) professor(a) na creche para o desenvolvimento da criança? \*

Sua resposta

---

12. Na sua opinião, qual o papel do/a ACD na creche para o desenvolvimento da criança? \*

Sua resposta

---

13. Na sua opinião, qual o maior desafio para exercer sua função no dia a dia? \*

Sua resposta

14. O que você mudaria pra melhorar suas condições de trabalho? \*

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

**15. Como você percebe o reconhecimento do seu trabalho**

a) pela escola? \*

Sua resposta

b) pelos pais das crianças? \*

Sua resposta

c) pela sociedade? \*

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

16. Você gosta do que faz? \*

Sim

Não

Por quê? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

**APÊNDICE C – Termo de Anuência****TERMO DE ANUÊNCIA**

Barretos/SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, na função de \_\_\_\_\_, na \_\_\_\_\_, declaro que estou de acordo com a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada Educação Infantil: um estudo sobre as práticas de educar e cuidar da criança pequena, sob responsabilidade da pesquisadora Vanilda Divina Almério Bistaffa. Declaro, também, que estou ciente e concordo com a realização da aplicação de questionário, por meio de formulário online, com as(os) professoras(es) de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários – ACDs desta instituição mediante a observância dos procedimentos éticos que envolvem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

---