



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SÍLVIA ELAINE ALMEIDA LIMA**

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERRELAÇÕES  
ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR, O BRINCAR E AS INTERAÇÕES**

Salvador  
2013

**SÍLVIA ELAINE ALMEIDA LIMA**

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERRELAÇÕES  
ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR, O BRINCAR E AS INTERAÇÕES**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA como requisito para obtenção de título de graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Marlene Santos de Oliveira

Salvador  
2013

A

Deus, razão da minha vida.

Nolay, mãe e avó que lutou pela minha educação e sobrevivência.

A minha família e irmãos, principalmente, Ângela Milena pela força e apoio.

Aos tios, Juraney, Neuza e Washington pelo auxílio e inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Especialmente,

A Deus por ter me sustentado até aqui, e através do seu Espírito Santo me dando força para não desistir.

A “mainha”, exemplo de guerreira que tem me ajudado através do seu amor e orações.

A professora Marlene Santos de Oliveira, um modelo de profissional a qual enxerguei humildade, dedicação e muita competência, um exemplo a ser seguido.

A professora Ana Katia dos Santos pela dedicação e pelo apoio que tem me dado, me mostrando que tenho capacidade, fonte de autoestima.

Aos meus amigos por ter me mostrado cumplicidade e amizade.

A todos que indiretamente torceram por mim. Muito obrigada por acreditarem em mim.

*Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.*

*Vital Didonet*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância da indissociabilidade entre o cuidar, o educar, o brincar e as interações nas práticas educativas das instituições de Educação Infantil. Assim, as discussões contidas nesta pesquisa perpassam pelas relações e interfaces do educar, do cuidar, do brincar e das interações a partir de aportes teóricos e pesquisa de campo que abordam a história da Educação Infantil, as concepções de criança e infância, bem como a formação do professor da Educação Infantil, na perspectiva da formação inicial e continuada e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, se fazem presentes para a discussão teórica das abordagens que constituem este trabalho autores como Kramer (1992:2006); Angotti (2010); Nunes (2010); Kishimoto (2005), entre outros. A pesquisa de campo realizada em uma instituição particular de Educação Infantil permitiu inferir que existe uma mudança de postura na concepção de criança a qual esta é vista como sujeito de direitos, mas que ainda é preciso rever algumas práticas e concepções que estejam em consonância a um fazer pedagógico coerente com as interações entre o educar, o cuidar, o brincar e suas interações. Assim, a partir da realização da pesquisa de campo foi possível perceber que ainda, na atualidade, algumas práticas educativas na Educação Infantil revelam confusões e dificuldades em interrelacionar os princípios do educar, cuidar, brincar e as interações, apesar de haver a compreensão da importância da indissociabilidade de tais princípios.

**Palavras-chave:** Criança. Infância. Princípios da Educação Infantil. Formação do Professor da Educação Infantil.

## LISTA DE SIGLAS

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes de Base para Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	09
2	<b>PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERRELAÇÕES ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR, O BRINCAR E SUAS INTERAÇÕES</b>	12
3	<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS DE IDADE</b>	39
4	<b>UMA PESQUISA DE CAMPO EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	54
5	<b>DELINEANDO A PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO</b>	67
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	71
	<b>REFERÊNCIAS</b>	74
	<b>APÊNDICES</b>	77



## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a criança é um ser em desenvolvimento e que necessita de cuidados, educação e de brincar. Educar possibilita que a criança se desenvolva em seus vários aspectos, seja cognitivo, afetivo, físico, entre outros. Por outro lado, o cuidar deve ser um dos aspectos que permita que a criança seja vista como um todo, o cuidado com a criança deve ir além dos aspectos da proteção e guarda, enfim, deve-se superar a visão assistencialista e compensatória que dantes houvera.

A criança como sujeito de direitos deve ter acesso a sua linguagem, a sua cultura, enfim, ao direito de brincar. Nessa perspectiva, este trabalho cujo tema é os Princípios da Educação Infantil: as interrelações entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações tem por objetivo analisar a importância da indissociabilidade entre o cuidar, o educar, o brincar e as interações nas práticas educativas das instituições de Educação Infantil.

Os estudos realizados durante o desenvolvimento deste trabalho permitiram compreender a importância de conceber a Educação Infantil como uma das etapas importantes para o desenvolvimento do ser humano, contemplando os seus princípios (educar, cuidar, brincar e as interações), a fim de que a criança tenha seus direitos assegurados para o exercício da cidadania, garantindo-lhes experiências bem-sucedidas de aprendizagem.

A escolha dessa temática se deu a partir da disciplina de Estágio Obrigatório IV realizado na Creche da UFBA. O objetivo do estágio foi compreender a formação e atuação do pedagogo como coordenador pedagógico, porém, como a organização do cotidiano das crianças é realizada na creche no que tange ao cuidar, ao educar, ao brincar e às interações não foi possível observar, deixando assim uma curiosidade em conhecer e compreender como estes princípios são concebidos na Educação Infantil. Este tema é de grande relevância para a formação dos estudantes de pedagogia e professores que atuam em creche e pré-escola, uma vez que se trata de um estudo voltado para a infância que permite o repensar nas práticas educativas realizadas nas instituições de Educação Infantil, bem como trata-se de um estudo que poderá servir de base para pesquisadores e interessados no tema.

Nesse constante, este trabalho busca investigar de que forma o professor da Educação Infantil tem concebido o educar, o cuidar, o brincar e as interações como

dimensões interrelacionais no trabalho pedagógico com crianças de creche e pré-escolas.

Assim, para atingir o objetivo central deste trabalho foi preciso fazer revisão dos documentos legais, estudos, pesquisas recentes sobre a interrelação entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações, realizar estudos que permitisse identificar como o professor da Educação Infantil compreende esses princípios em sua prática educativa.

Este trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica com a contribuição de autores como Kramer (1992:2006), Angotti (2010): Nunes (2010): Kishimoto(2005), entre outros, e em uma pesquisa de campo realizada em uma escola particular de Educação Infantil com duas professoras da pré-escola.

Buscando discutir a concepção de criança e infância e a história da Educação Infantil, os estudos de Kramer e de Angotti permitiram compreender que a concepção de criança é um construto social e histórico, uma vez que, varia de sociedade para sociedade conforme a criança está inserida.

Veremos a partir dos estudos de Kramer que a história de atendimento à criança foi marcada entre momentos de preocupação com a saúde e em seguida, com a construção de uma concepção educativa. Os estudos de Nunes nos ajuda a compreender de que forma as práticas educativas nas instituições de Educação Infantil devem acontecer de maneira indissociável entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações.

Conforme os estudos de Kishimoto, veremos que a partir da integração da formação inicial e continuada e, sobretudo, a reflexão sobre a prática dos(as)professores, é possível alterar significativamente o cotidiano infantil.

Este trabalho é composto por três capítulos, uma introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo intitulado princípios da Educação Infantil: as interrelações entre o educar, o cuidar e o brincar e as interações traz um mergulho histórico acerca da imagem da criança, refletindo, criticamente, sobre as concepções de criança que vem assumindo ao longo da história e o entendimento da infância como etapa do desenvolvimento do ser humano, bem como a discussão do que vem a ser uma Educação Infantil de qualidade alicerçada na interrelação destes princípios, a partir das reflexões que foram realizadas em torno das mudanças de paradigmas da Educação Infantil que assumia um caráter assistencial

e compensatório e o novo olhar para a educação da primeira infância na contemporaneidade.

O segundo capítulo cujo título é a formação do professor da Educação Infantil e o trabalho pedagógico com criança de 0 a 5 anos de idade, aborda a formação inicial e continuada dos professores deste segmento, enfim, trata-se de um estudo que permite compreender de que forma o professor da Educação Infantil tem concebido o educar, o cuidar, o brincar e as interações, como dimensões interrelacionais no trabalho pedagógico com crianças de creche e pré-escolas. No terceiro capítulo intitulado uma pesquisa de campo em uma instituição particular de Educação Infantil faço uma análise de dados conforme os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo.

Diante disso, este estudo foi e é de grande pertinência para a compreensão de como devem ser as práticas educativas na Educação Infantil para que as crianças possam se desenvolver plenamente a partir da indissociabilidade entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações, onde foi possível perceber que já existe uma mudança de concepção em torno da criança, mas que ainda existem práticas e pensamentos que revelam confusões e falta de compreensão a respeito da educação das crianças pequenas.

## 2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERRELAÇÕES ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR, O BRINCAR E SUAS INTERAÇÕES

No bojo de sua historicidade, a Educação Infantil caracterizava-se uma política assistencialista, na qual não havia a compreensão de valorizar a infância enquanto etapa importante do desenvolvimento infantil. Nota-se, portanto, que a educação das crianças não tinha um cunho educativo e a sua preocupação era voltada apenas para o cuidar e promover a saúde.

A história do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil é inspirada em modelos de países da Europa Ocidental. Assim,

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. (BRASIL, 2011, p. 17).

Historicamente, “o atendimento às crianças em nosso país acompanha a história dessa área no mundo, havendo é claro, características que lhes são próprias”. (OLIVEIRA, 2011, p.91).

Conforme o parecer CNE/CEB nº: 20/2009:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2009, p. 01).

Nesse sentido, as condições financeiras eram fatores que, fortemente, influenciavam o tipo de instituição em que a criança deveria ser atendida, bem como os objetivos, as atividades, o perfil do professor, determinados pelas características de tais estabelecimentos, de maneira que as creches assumiam o papel de cuidados

físicos, como a proteção, a saúde, a alimentação, enfim, hábitos e comportamentos associados às atitudes assistencialistas.

Assim, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluía, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame preparação de alimentos e relacionamento afetivo. (BRASIL, 2011, p.17).

Dessa forma, o atendimento institucional de crianças de 0 a 6 anos revelava a falta de compreensão do que viria a ser educação de crianças, pautadas em concepções errôneas entre o cuidar e o educar, colocando, assim, crianças em situação desfavorável de aprendizagem por pertencerem à classe social não privilegiada.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (BRASIL, 2009, p. 01).

Kramer (2006, p.47) é feliz quando traz a divisão dos períodos históricos de atendimento à criança da seguinte maneira:

Do período 1500 até 1874 praticamente não houve preocupação com as crianças. Já no período de 1874 a 1899 aponta que foi à época conhecida como dos médicos-higienistas iniciativas voltadas às crianças e se dirigiam contra a alarmante mortalidade infantil. A partir da década de 30 a mesma autora salienta sobre mudanças ocorridas na sociedade que atinge diretamente a educação e o cuidado de crianças brasileiras.

Enfim, o percurso de atendimento a criança foi marcado entre momentos de preocupação com a saúde e em seguida, com a construção de uma concepção educativa.

De acordo com Angotti (2008, p.15):

As instituições pré-escolares nasceram no século XVIII em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fabricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial que se implantava na Europa

Ocidental. Todavia, os objetivos e formas de tratar as crianças dos estratos sociais mais pobres das sociedades não eram consensuais.

As citações acima nos esclarecem, assim, que a concepção de pré-escola, pautada no binômio cuidado e educação, privilegiava as crianças pertencentes à classe média e dominante numa perspectiva de desenvolvimento afetivo e cognitivo, enquanto os filhos da classe mais pobres lhes eram destinado como principal forma de atendimento, o cuidar.

Barbosa (2006) aponta que a Educação Infantil tem uma proporção de maior atenção a partir de 1970 como afirma a autora que:

A educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escola, engrenadas por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos - principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política - realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. (BARBOSA, 2006, p.15).

Mulheres de classes sociais desfavorecidas que cada vez mais entravam no mercado de trabalho passaram a ensejar por mudanças, lutavam cada vez mais por creches e pré-escolas, uma vez que, preocupavam-se com o desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Era necessário, então, defender um padrão educativo voltado para o atendimento da criança pequena que contemplasse suas características emocionais, cognitivas e sociais.

Segundo Mendes (1999, p.46):

Com os avanços dos conhecimentos sobre a natureza no ritmo da aprendizagem infantil, foi possível visualizar uma nova função da pré-escola de preparar convenientemente as crianças de 0 a 6 anos para melhor desempenho no ensino de primeiro grau.

Este é um período marcado pela consciência de que educar crianças deve acontecer também além do espaço familiar. Assim, lutas por espaços que objetivassem uma Educação Infantil de cunho educativo eram feitas por pessoas envolvidas na busca de uma Educação Infantil de qualidade.

Nesse processo de institucionalização, Barbosa (2009, p.71) aponta que “na construção da modernidade, as práticas de educação e cuidado das crianças foram

deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais”.

É por meio de lutas que a sociedade começa a ganhar forças para buscar melhorias na qualidade do atendimento das crianças, assim:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (BRASIL, 2009, p.01).

A partir da presente Constituição Federal de 1988, foi permitida a ampliação do atendimento a criança, contribuindo para o surgimento de novos documentos para compor e nortear o trabalho com crianças, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI/1998), entre outros.

Em 1998 surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como um:

Conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam 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).

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.396/96), em seu artigo 29 considera que:

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).

Desde então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passa a ser concebida como um dever do Estado e um direito das crianças (artigo 208, inciso IV), destacando que o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) de 1990, enfatiza também o direito da criança a este atendimento.

Enfim, o movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais ensejou a maior mudança voltada para Educação Infantil, trata-se, portanto, de mudança de paradigma em torno da promoção de uma educação integrada e integradora entre criança – adulto – mundo – escola, uma sociedade mais consciente da importância acerca das experiências bem sucedidas na primeira infância, prevalecendo, assim, a manutenção de relações dialógicas de uma sociedade que persiste em seguir princípios de direitos do cidadão, a fim de exercer também seus deveres.

Nesse âmbito, o RCNEI esclarece:

Nessa perspectiva, o uso deste Referencial só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados. (BRASIL, 1998, p. 14).

O Referencial Curricular para a Educação Infantil apresenta uma proposta que possibilita aos envolvidos com a educação de crianças concebê-las como sujeito de direito, com voz e vez, que possam gozar juntos, de um fazer educativo eficiente e prazeroso, e acima de tudo transformador.

Hoje em dia temos importantes documentos novos e atualizados que buscam implementar melhorias na qualidade da Educação Infantil, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006); Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças(2009); entre outros . É importante destacar a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil cujo objetivo é estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 10-11).

Enfim, dispomos de um conjunto de documentos que buscam auxiliar instituições, professores, enfim, os envolvidos na Educação Infantil, como orientar a



prática pedagógica da área de forma que as crianças tenham seus direitos garantidos.

Nesse constante, a Educação Infantil vem passando por inúmeros processos de revisão de conceitos acerca da educação de crianças, novos entendimentos e conhecimentos têm surgido e aprimorado em prol de uma Educação Infantil de qualidade. Apesar de alguns avanços em direção à qualidade da Educação Infantil, ainda há muito que fazer.

Desde a década de 1990, os Fóruns de Educação Infantil espalhados por diferentes estados brasileiros e, desde 1999 o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) são movimentos da sociedade civil que promovem a mobilização da área da Educação Infantil por todo o país, configurando-se como importantes espaços de troca de experiências, debate, amadurecimento de propostas e de vigilância democrática em defesa dos direitos adquiridos pelas crianças brasileiras. (BRASIL, 2006, p.40).

Enfim, frente a todas essas mudanças, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de conceitos que visam o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Tem tido prioridade as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 01). Assim,

Nos tempos atuais, Educação Infantil, em políticas públicas de educação é ofertada para a população de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados em estabelecimentos educacionais, submetidos a mecanismos de acompanhamento e controle social com práticas de educação e cuidado executados por profissionais habilitados, a partir de ações coletivas intencionalmente planejadas e sistematizadas em um projeto pedagógico, sem, contudo, antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.04).

É válido lembrar que na contemporaneidade, há o entendimento de que a frequência das crianças na Educação Infantil já não é mais marcada pela distinção entre crianças pobres e ricas, mas a distinção reside no tipo de instituição e serviços a que têm acesso. [...] “as classes desfavorecidas, usuárias potenciais de instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a

qualificar-se. As classes populares, porém, ficam à mercê das políticas públicas, e no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados”. (NUNES e CORSINO, 2009, p. 23).

Mas, para que o direito da criança à educação de qualidade se efetive, é preciso que as oportunidades escolares sejam para todos e em trabalho junto à família.

Trata-se, portanto, de um trabalho junto às crianças de até três anos em creches, assegurando práticas junto às crianças de quatro e cinco anos, que prevejam a garantia de continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pautadas nos princípios de uma Educação Infantil de qualidade.

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é desenvolver práticas sociais que possibilitem a vivência em comunidade, respeitando e acolhendo as diversidades, o que implica em um profundo e constante processo de aprendizagem, que só será possível através de empenho de esforços que contemplem ações, experiências e práticas de convívio social, que sejam traduzidos em atendimento de boa qualidade. Enfim, um atendimento de qualidade para as crianças requer investimento, tal qualidade se dá na inter-relação entre recursos materiais e humanos, mas tudo isso requer rapidez, pois a infância não espera.

Falar em Educação Infantil demanda um repensar em relação aos conceitos de crianças e infâncias. É preciso refletir de que criança está se falando, a sua infância vivida, uma vez que, a depender do entendimento que se tem desta, as instituições de Educação Infantil, as políticas públicas, bem como, o perfil do professor desta área, possivelmente, direcionarão seus objetivos, seus projetos e suas práticas para atender a esse conceito de que temos de criança e de sua infância.

Kramer, citada por Nunes e Corsino (2009, p. 22), aponta a dialogicidade do processo de resignificação da infância. Assim, é possível afirmar que as instituições que influenciaram a construção da infância moderna também experimentam processos de mudanças que, por sua vez, promovem uma outra institucionalização da infância.

A autora ainda reitera que é necessário alertar para o fato de que esse processo não ocorre de forma linear, pois as instituições convivem, simultaneamente, antigas e novas práticas.

Segundo o Dicionário Escolar Latino-Português (1956), a palavra infância deriva de:

Da partícula negativa latina in, não”, usada como prefixo, e do latim “fans, fantis, participio presente de fari, falar, ter a faculdade da fala”, forma-se o adjetivo latino infans, infantis, “que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança”. “O adjetivo infantilis, que diz respeito à criança, infantil”, e o substantivo infantia, „incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância”, são derivados latinos de infans, infantis.

Ou seja, o conceito de infância conota a ideia do ser que não fala, que necessita de proteção de um adulto. Kramer (1992, p. 15) “entende-se, comumente, “criança” por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e de “adequada integração social””.

Em outro parágrafo, a autora assinala que “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (KRAMER, 1992, p. 17).

Conforme Barbosa (2009):

Durante muitos anos, na educação brasileira, tratamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes. Os estudos, no campo da história da infância, foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos. Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da *história*, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade. (BARBOSA, 2009, p.22).

Nunes e Corsino (2009, p.16) salientam que “várias pesquisas vêm apontando os diferentes modos de ser criança no mundo contemporâneo. Assinalam a multiplicidade de concepções de infância na sociedade e os constantes e acentuados processos de transformação, tanto pelos significativos investimentos na criança como pelos novos papéis e estatutos sociais que lhes são atribuídos”.

Tais esclarecimentos remontam a compreensão de que vivemos uma heterogeneidade construída em torno das infâncias e das crianças, quer seja, a infância desejada, infância amparada, ou infância abandonada.

Sarmiento (2001 apud NUNES, CORSINO, 2009, p. 17), salienta que na sociedade globalizada em que vivemos a “norma” da infância tende a estabelecer-se

de forma universal por efeito das políticas públicas, das organizações internacionais e de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta. Para esse autor, a globalização da infância é o resultado de processos: econômicos – com um mercado global de produtos para a infância -, políticos - com a atuação de órgãos e políticas internacionais como o UNICEF e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) -, culturais – com a influência de mitos infantis criados em seriados de TV – e sociais – com a institucionalização do cotidiano infantil como decorrência da democratização da escola.

Para Kramer (2003), a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo do tempo, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade de época.

Nessa direção, portanto, compreende-se que as crianças pequenas, a depender de sua classe social, do grupo étnico as quais fazem parte, vão assumir diferentes papéis na sociedade a que pertence.

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p.21).

Infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade que revela conflitos existenciais devido ainda não avançarmos em direção à superação das grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano, nas quais nossas crianças ainda vivenciam uma infância marcada por lutas, dores e sofrimentos.

Para Kramer (2006, p.15):

A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

A citação acima fortalece a reflexão acerca da forma que a infância tem sido concebida e o papel da criança nos espaços sociais, assim alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Se nos perguntássemos de que infância e de que criança estamos falando, a primeira consideração a ser feita é refletir na pluralidade de infâncias e de crianças existentes, enfim, uma série de fatores acompanham essas indagações, isso porque a violência é massiva e constante na vida das crianças, imagens de pobreza e trabalho infantil perpassa por nosso cenário atual, são pressupostos que retratam uma situação bastante desagradável e que remetem a uma sensação de infâncias perdidas.

Para Benjamim (1984, apud KRAMER 2006, p.16), a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade. O autor é feliz quando diz que as crianças “fazem história a partir dos restos da história”, ou seja, as crianças são capazes de reconstruir das ruínas; refazer dos pedaços, enfim, a cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são nelas produzidas, em seu espaço e em seu tempo.

Enfim, os conceitos em torno de infância e criança assumem uma complexidade de vocabulários na sociedade brasileira, mas é preciso que a Educação Infantil enxergue as crianças como um ser em formação, que suas práticas educativas sejam constituídas de procedimentos e experiências que respeitem as culturas infantis, em que o cuidar possa oferecer condições para o educar e o educar seja provido de condições para o cuidar, contemplando assim, inúmeras linguagens condizentes com a ludicidade.

Os Princípios da Educação Infantil, pautados na interrelação entre o educar, cuidar, brincar e suas interações pressupõem práticas indissociáveis importantes para o desenvolvimento integral da criança. Segundo alguns dicionários, a palavra *princípio* pode ser entendida como aquilo que vem antes, começo, nascedouro. Por outro lado, pode ser entendida como os valores, atributos inarredáveis de

determinada pessoa. Como exemplo, no linguajar popular, é comum ser dito: fulano é uma pessoa de princípios! Tal adjetivo dirigido a alguém perpassa por significados que atribuem sentido morais e éticos que pautam a conduta de um ser humano.

Assim, não é difícil compreender que a Educação Infantil possui princípios importantes que orientam a educação de seres pequenos, que estão iniciando a vida em sociedade. São princípios que norteiam o processo educativo, orientando a prática pedagógica do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil.

Tais princípios fundamentam o compromisso de garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, agradáveis, seguras, desafiadoras, traduzindo-se em experiências bem sucedidas de aprendizagem, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. Portanto, são princípios pautados no educar, cuidar, brincar e interações como dimensões indissociáveis que devem perpassar por toda ação educacional.

É válido salientar que, conforme Assis (2010, p.93), a dicotomia entre cuidar e educar muitas vezes se explica pelo princípio da maternagem.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 7):

Ao longo da constituição da Educação Infantil, o profissional enfrentou as contradições entre o feminino e o profissional. Princípios como a maternagem que acompanhou a história da Educação Infantil desde seus primórdios, segundo o qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área.

Assis reitera que na tentativa de se desvincularem dos princípios da maternagem, as professoras desconsideram as práticas de cuidados físicos e focalizam seu trabalho naquilo que acreditam ser “educar”.

Esse pensamento permite assimilar que, mesmo com várias discussões que temos tido em torno da Educação Infantil acerca da indissociabilidade entre o cuidar-brincar-educar, ainda existe a ideia equivocada que permeiam pelas mentes de professores, de que cuidar não é tarefa de professor, brincar é perder tempo.

Nesta perspectiva, o trabalho dos profissionais da Educação Infantil é marcado por questionamentos frequentes sobre suas funções, ações e emoções.

Ao analisarmos a relação entre adultos e crianças, é possível perguntar: o quanto o educador/adulto está atento para o cuidado de si, que não se restringe aos hábitos cotidianos de higiene, por

exemplo, mas refere-se a um trabalho de atenção às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções? (GUIMARÃES, 2008, p.04).

É preciso desmistificar ainda muitos tabus que insistem em fazer parte do imaginário de alguns professores da Educação Infantil. Educar é tão importante quanto cuidar, quem educa cuida que as crianças possam ter um desenvolvimento pleno, e quem cuida sabe que o educar está envolvido em toda ação pedagógica.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto à própria teoria. Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. (FOREST, 2007, p.02).

Cuidar e educar são ações integrantes e integradoras. São ações que demandam atitudes específicas, que demandam envolvimento de profissionais de diversas áreas, assim:

Na educação infantil o “cuidar” é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (FOREST, 2007, p.04).

Vimos que a Educação Infantil possuía um forte vínculo com o cuidar sob uma conotação assistencialista, uma vez que, a criança era vista como um ser que precisava apenas de cuidado associados à proteção, alimentação, saúde e higiene.

Mas é sabido que contemplar o cuidado nas instituições de Educação Infantil é ultrapassar a visão assistencialista que dantes houvera. Cuidar na Educação Infantil implica compreender este ato como parte integrante da educação.

O cuidar ainda possui uma concepção mal interpretada por parte de alguns educadores. “O cuidar geralmente é concebido como a parte menos importante da ação educativa e está relacionado basicamente à higiene e alimentação”. (ASSIS, 2010, p.96)

A integração entre as ações de educar e cuidar tem sido a resposta do campo da Educação Infantil a esta pergunta. No entanto, diversas pesquisas constataam que a associação entre esses dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar; e cuidar como “dar conta da rotina”. O cuidado é compreendido como a face negativa da assistência, porque ligado às tarefas domésticas e femininas, desqualificadas em nossa cultura ocidental. (GUIMARÃES, 2008 p.02).

Nessa perspectiva, educar, tem sido concebido, por parte de alguns educadores, como “[...] o aspecto mais significativo da prática pedagógica [...]”. (ASSIS, 2010, p.96).

Assis ressalta ainda que, pode ser observado que o educar entendido como o trabalho com os conteúdos escolares é o foco do fazer de várias professoras de Educação Infantil.

Uma forma de, provavelmente, superar a dicotomia entre o cuidar e o educar é a mudança de concepção do que seja educar. “[...] Enquanto permanecer o entendimento de que o único jeito de educar é reproduzindo práticas comuns ao Ensino Fundamental e a outras etapas da educação, o cuidar e o brincar estarão em segundo plano.” (ASSIS, 2010, p.99).

De acordo ao RCNEI (BRASIL, 1998, p.24):

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Nessa perspectiva, a base do cuidado humano consiste em auxiliar o desenvolvimento como ser humano, é superar a visão fragmentada de saúde e partir para uma visão que comungue uma compreensão maior do significado do cuidar, um significado que perpassa por outros aspectos além do cuidado com o corpo, com a higiene, mas um cuidado que contemple outras esferas que condizem com a relação educativa, marcado por planejamento pedagógico permeado por propostas educativas lúdicas.

A articulação da educação e do cuidado na Educação Infantil é fruto de reivindicações da sociedade, trata-se de um processo histórico que visou mudanças



de paradigmas e de conceitos, numa perspectiva de garantir os direitos das crianças à educação, além da guarda e assistência social.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância. (BARBOSA, 2009, p.68).

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p.23), “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada” [...]. Nesse sentido, compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica promover ações pedagógicas que contemplem e respeitem as peculiaridades de cada criança, respaldando-se em uma visão integradora, a partir de situações de aprendizagens desafiadoras, prazerosas e significativas. Refletir na tríade brincar – cuida – educar na Educação Infantil é perceber que o desenvolvimento das crianças requer ações que as capacitem para a apropriação e conhecimento em relação a si e ao mundo.

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

Ou seja, cuidar exige compromisso, solidariedade com aquele que está sendo cuidado. Exige que suas singularidades e suas necessidades sejam atendidas com respeito, isso requer construção de vínculos entre quem cuida e quem é cuidado.

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) as profissionais da creche indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor. Por outro lado, não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo

autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidar do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si. (GUIMARÃES, 2008, p.04).

O professor precisa ajudar a criança a demonstrar suas necessidades, a fim de priorizá-las para atendê-las corretamente, considerando a criança como um ser que pensa, que sente, que age no mundo, e que pouco a pouco se tornarão seres mais independentes e mais autônomos. Mas dantes, é preciso que haja a compreensão de que na Educação Infantil, cuidar e educar deve ser vista como dimensões indissociáveis.

De acordo Boff (1999, p. 99):

Construímos o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadora de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos responsabilidade pelo laço que cresceu entre nós e os outros.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento infantil implica em estabelecer laços com outros seres, através da mediação, a fim de oferecer suportes necessários para a interação das crianças, trata-se de uma mediação que fomenta o vínculo entre o cuidar, educar e o brincar, potencializando todas as dimensões do desenvolvimento da criança.

Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. (BRASIL, 2006, p.19).

A criança necessita de ter em seus espaços de aprendizagens, situações que propiciem interações permeadas de cuidados, afeto, uma gama de experiências que as permitam construir, desconstruir, em todo momento, o seu conhecimento de mundo.

A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. (FOREST, 2007, p.02).

Cuidar é escutar às necessidades, é apoiar a criança em suas inquietações, desejos, é compreender as crianças em suas tentativas de explorar mundo. Quem cuida, educa e quem educa e é cuidando da criança, que estamos cuidando do futuro de uma sociedade mais responsável em suas atitudes, é a partir da educação da primeira infância que podemos construir um mundo mais solidário e justo.

O cuidar é um terreno fértil para criar um tipo de educação que garanta a manutenção da sociedade no sentido de promoção da convivência coletiva em prol da estabilidade social. Cumprindo um papel social e cooperativo. O modo de o educador agir não pode estar dissociado do modo de estar satisfeito com suas ações, pois é nessa proposta que se fundamenta o desenvolvimento pleno e integral da criança. (MASSENA, 2011, p.25).

O professor é um parceiro indispensável na educação das crianças, na qual suas ações de cuidado devem está associadas a um fazer pedagógico que garanta um ambiente rico, prazeroso de experiências educativas e sociais variadas. O cuidado com a criança está imbricado a uma educação que permita o seu desenvolvimento seja pleno. A criança precisa se reconhecer como um sujeito participante de todo seu processo educativo condizente com o que lhe é próprio, ou seja, ela precisa fazer parte de um ambiente que transmita elementos de sua cultura. Para Kishimoto (2002, p.8), “é necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão do mundo”.

Segundo Maria Carmen Silveira Barbosa (2009, p.70):

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão “cuidados educacionais” ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.

Nesse sentido, cuidar e educar, na Educação Infantil é garantir os direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, mas também ao seu direito de aprender, a duvidar, a pensar, a fazer-de-conta, a rir, e a brincar.

As práticas educativas devem encarar a criança com um sujeito dotado de sentimentos, pensamento e emoções. Educar crianças é apresentá-las ao mundo. É através das interações que as crianças vão construindo suas relações. “Sabemos

que o indivíduo se constitui como sujeito a partir das relações sociais que estabelecem no mundo, ou seja, no plano cultural, político e social estabelecem relações diretas com o ser, construindo seu corpo, seus hábitos e suas atitudes”. (Marques, 2004, p.37).

Ou seja, a criança ao mesmo tempo que é um ser que necessita de cuidados, um ser ainda em processo de inserção na sociedade, é também, um ser que pensa, que senti, que experimenta , que inventa, um ser cultural. A criança, o adulto de amanhã, que carregará traços específicos de sua formação na primeira infância, é nisso que reside a sua singularidade, a criança precisa está inserida em ambientes que contemplem as suas especificidades, para que sejam capazes de se desenvolver plenamente.

As práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico. (BARBOSA, 2009, p. 62).

Educar as crianças não pode vincular-se às práticas de estabelecimento de currículos prontos e estereotipados, numa perspectiva de aprendizagem de conteúdos, como formação acadêmica. Educar crianças é compreendê-las como sujeitos que pensam, sentem, agem no mundo, produtor de cultura. Educar crianças é criar condições para o seu desenvolvimento, respeitando as suas singularidades infantis, garantindo e estimulando o lúdico em sua trajetória escolar, é cuidar para que sua confiança, autonomia e outras capacidades, quer seja linguística, afetiva, artística, sejam desenvolvidas.

Nesse constante, para educar é preciso que o professor promova situações significativas de aprendizagem, a fim de alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas. As crianças devem ter acesso às condições apropriadas para o seu desenvolvimento que contemplem a cultura infantil, cumprindo assim um papel socializador, por meio de experiências prazerosas, diversificadas e desafiadora.

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

A citação acima revela que a relação entre educar, o cuidar e o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, na qual as práticas promovidas pela Educação Infantil devem compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo.

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”. (BRASIL, 2009, p. 57).

Por conseguinte, é de suma importância que as instituições de Educação Infantil cuidem e eduquem as crianças de forma integrada, para que suas funções educativas estejam associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade só pode ser cumprida se as concepções de desenvolvimento considerarem as crianças como seres singulares, culturais, em seus diversos contextos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir, dentre outras, experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras [...].(BRASIL, 2010, p.25-27).

Assim, as creches e pré-escola devem, na elaboração da proposta curricular, estabelecer modos de integração dessas experiências.

É a partir das interações e práticas sociais que forneçam as mais diversas linguagens e o contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia que a criança poderá desenvolver-se plenamente.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

É possível sim oferecer às crianças condições favoráveis de aprendizagens pautadas em brincadeiras, advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos, enfim, situações providas de respeito às crianças.

É importante que o educar seja interpretado na Educação Infantil como uma prática educativa que contemple a brincadeira. Na brincadeira, o professor medeia suas ações de cuidado e educação. Assim, o trabalho intencional educativo estabelece relações entre a criança e o conhecimento, considerando a Educação Infantil como um direito da criança, na qual ela só encontrará condições de apropriar-se do mundo por meio da tríade cuidar – educar – brincar.

É preciso entender que brincar é um dos direitos da criança, direito garantido a partir do momento em que a sociedade luta pela infância e pela Educação Infantil.

Mascioli (2010, p.106) salienta que:

O direito de brincar se apresenta como um dos direitos da cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer, mas sabemos que hoje muitas crianças encontram-se desprovidas desse direito e privadas da própria infância.

Redin (2003 apud MASCIOLO, 2010, p. 106), ao fazer uma retrospectiva histórica, aponta que a violação do direito de brincar pode ser compreendida como consequência da estruturação das sociedades modernas.

Conforme o autor, as sociedades primitivas eram sociedades comunitárias, nas quais tanto as atividades religiosas, artísticas e culturais, como trabalho e o jogo, eram atividades coletivas envolvidas por um ambiente de ludicidade e permeadas por um caráter comunitário de festividade. Homens, mulheres, idosos e

crianças trabalhavam e jogavam juntos, uma vez que tudo era comum a todos e todos participavam (REDIN, 2003, p.58 apud MASCIOLI, 2010, p. 106).

Assim, com a era industrial e o avanço do capitalismo temos uma nova configuração na sociedade, outros espaços, outros tempos. Busca-se, então, transformar o homem em um ser produtivo, responsável pela manutenção do sistema, os improdutíveis devem ser, portanto, segregados, assim, a criança passa a ser distanciada do mundo que dantes fazia parte, já não estão mais na presença constante do adulto e da própria cidade.

Junto a essa segregação, também se distanciam o tempo e o espaço destinado a ludicidade, enfim, o lúdico e os jogos passam a ser restringido:

[...] Com a idade moderna, os espaços e os tempos começaram a ser divididos. Espaços e tempos específicos. Espaços para o trabalho, para oração, para a morte, para o lazer...evidentemente, alguns tinham mais e melhores espaços – e mais tempo – e a discriminação aconteceu e permanece (REDIN, 2003, p.58 apud MASCIOLI, 2010, p.107).

Nesse constante, o mundo moderno vem desprovendo o homem da ludicidade, cada vez mais voltados para o trabalho. E as crianças também passam a ser desapropriadas de momentos lúdicos, quer seja no ambiente de aprendizagem, quer seja na família, uma vez, que nas instituições escolares, muitas das vezes, quando se tem a presença de jogos e brincadeiras, estes assumem constantemente uma função pedagogizante, e não um esforço de contemplar a ação do brincar numa perspectiva de vivências lúdicas, uma forma de experienciar e produzir cultura.

Conforme Mascioli (2010, p.107), “os jogos e as brincadeiras quando presentes em instituições escolares assumem constantemente uma função pedagogizante, não garantindo o espaço e o tempo necessários para que a criança vivencie situações lúdicas e possa produzir sua própria cultura”.

Há quem considere que já não há mais espaços nas instituições de educação infantil para momentos de ludicidade. Marcellino (2000, p.37 apud MASCIOLI, 2010, p. 107):

Reintegra essas questões afirmando que as atividades lúdicas são subtraídas do cotidiano infantil, cada vez mais precocemente e que período referente à infância, já não é mais um espaço predominantemente lúdico. O tempo o espaço para o lúdico, se tornam, neste sentido, cada vez mais restritos na vida infantil, pois o

momento destinado para brincadeira acaba se diluindo diante da hora da tarefa, hora da escola, hora do inglês, hora da computação, etc.

O autor reitera que independentemente de classe social, todas as crianças sentem a necessidade de brincar e desenvolver atividades gostosas, prazerosas. Assim, é fundamental que se assegure à criança uma vivência intensa do caráter lúdico capaz de formar base sólida para participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver. (MARCELLINO, 2000, p.38).

Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Portanto, o ato de brincar é um princípio fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança transforme e produza novos significados. É no ato de brincar que a criança estabelece relações e diferentes vínculos com os diferentes papéis que assume. É nas experiências de brincadeiras que as crianças criam oportunidades de desempenhar a sua independência, autonomia para pensar, criar e imaginar, brincar é assegurar o direito da criança de exercer a cultura que lhe é específica.

Segundo Cascudo (2004, p. 580), “a necessidade lúdica, o desejo de brincar, o uso de jogo é uma permanente humana”. Para Benjamin, nada mais é do que dar à luz todo hábito. Assim,

[...] comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequietante através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permanecerá muda. (BENJAMIN, 1984, p. 75)

Percebe-se, desta maneira, que o brincar não se constitui o momento de “não fazer nada”, deve ser um momento sim de aprendizagem aliado ao prazer.



Para Vygotsky, o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (BORBA, 2009, p. 72).

Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois, de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas. (OLIVEIRA, 1992, p. 57).

Assim, o ato de brincar na Educação Infantil possibilita sensação de prazer, a criança aprende a conviver melhor e a interagir no mundo.

A criança, portanto, tende a explorar o mundo que a cerca e a tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo. (ARAGÃO, 2004, p. 16 apud PASQUALI et al., 2011)

Não tem como pensar uma Educação Infantil desvinculada da ludicidade. Apesar da criança estar em fase de desenvolvimento não se pode pensar que esta é um ser vazio, é preciso considerar que a criança já traz consigo a capacidade de imaginar, por meio do simbólico, portanto, o lúdico é de extrema necessidade e importância para que o seu desenvolvimento se efetive de forma prazerosa.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p.01)

Enfim, o educador de crianças deve reconhecer, ao retomar a sua infância, que brincar deve ser parte integrante de todo processo educativo. Não se pode conceber educação de crianças de 0 a 5 anos sem que o lúdico não seja elemento importante na educação destas.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139).

Brincar, para a criança é o momento oportuno para a criação de múltiplas janelas que dão margem à imaginação e a várias interpretações, compreensões que permitem a recriação da realidade. No momento das brincadeiras, as coisas mudam de lugar, o mundo vira de ponta a cabeça. A criança se descola da realidade imediata e passa a transitar para outros espaços, outros tempos, outro mundo. São autores e personagens de sua própria história, as possibilidades são inúmeras, uns são mãe, pai, herói, cavalo, bruxa e assim são as diversas formas de reinventar o mundo através de sua linguagem simbólica.

Enfim, nesse processo, a Educação Infantil compreende ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, a partir de uma perspectiva de formação de crianças felizes e saudáveis.

Para que as crianças possam vivenciar suas fantasias e imaginações, é preciso propor atividades interessantes e diversificadas para as mesmas. O ambiente em que a criança se encontra nos espaços de Educação Infantil devem ter à disposição materiais suficientes como, brinquedos, livros infantis e outros recursos que ampliem a capacidade de recriação simbólica das crianças.

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p.17).

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2006, p. 17).

Assim, em seu percurso de aprendizagem, as crianças aprendem e crescem por meio das brincadeiras. A criança se apropria dos acervos culturais de brincadeiras que tem acesso, incorporando referências que contribuem para criação e reinvenção de novas formas de brincar.

Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente. (BRASIL, 2009, p. 59).

Nesse constante, as brincadeiras com as crianças desde bebês permitem o desenvolvimento de situações interativas com os adultos. “[...] As manifestações de contentamento do bebê estimulam a continuidade da brincadeira e, gradativamente, este vai assumindo papel mais ativo, ocupando também o papel do adulto”.(BORBA, 2011 p. 73).

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. (KISHIMOTO, 2010, p.01).

A garantia das brincadeiras na primeira infância é a primeira experiência de cuidado que desencadeiam os processos de aquisição de conhecimentos, vivências culturais, desenvolvimento de confiança, de autonomia, e outros.

A brincadeira é uma linguagem infantil, portanto é inerente à sua cultura, já que a criança é um ser que produz a sua própria cultura. É uma linguagem que mantém um vínculo com aquilo que não é brincar, o que constitui uma linguagem simbólica.

De acordo ao RCNEI (BRASIL, 1998, p.27):

[...] para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança, uma vez que as brincadeiras e jogos surgem gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. A brincadeira é um gesto simbólico que favorece a autoestima da criança, permitindo-as que recriem, repensem os acontecimentos que lhes deram origem, são experiências que viabilizam a conquista e a formação da sua identidade.

De acordo Borba (2009, p.70):

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida.

Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”.

Dessa forma, a criança que brinca, passa por experiências significativas que as possibilitam apreender novos conhecimentos, portanto, parece mais madura, uma vez que, através do jogo simbólico a criança reinterpreta o mundo adulto que cada vez mais se abre para que ela lide com situações diversas.

Nesse sentido, as brincadeiras permitem um novo olhar sobre as diversas formas de promover as aprendizagens das crianças, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. O brincar para criança é combinar sinais, gestos, objetos que fazem parte de sua estrutura imaginária quando imita a realidade imediata. A aprendizagem só será eficaz, se para a criança, lhe for apresentado um ambiente repleto de riqueza de experiências que lhes possibilitem a construção de conhecimentos por meio da ludicidade.

Apesar de a indissociabilidade entre a tríade brincar - cuidar – educar ser bastante discutida, muita coisa ainda precisa ser feita a fim de encaminhar a

educação da primeira infância rumo a uma educação de qualidade, e para a garantia dos direitos das crianças, o que requer mais envolvimento de políticas públicas, mudança de posturas profissionais, entre outros fatores.

É importante frisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Analisando as diretrizes, perceberemos que a tríade cuidar-brincar-educar deve perpassar por toda ação educacional das crianças pequenas. Dessa forma, o currículo da Educação Infantil deve contemplar práticas que viabilizem a integração dessas ações.

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. 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.01).

Ainda em seu artigo 8º:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.02).

Sendo assim, as diretrizes, um instrumento que visa orientar a organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil, permitem que os envolvidos na Educação Infantil sejam capazes de aprimorar suas práticas pedagógicas, atendendo aos objetivos gerais da área. São eles:

Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (OLIVEIRA, 2010, p.08).

Tais diretrizes tratam o cuidar, o brincar e o educar como dimensões indissociáveis, na qual defendem a concepção de criança como um ser ativo que interage no mundo por meio da brincadeira, “consideram que as instituições de educação infantil devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]”. (OLIVEIRA, 2011, p.121).

Enfim, as diretrizes tratam de pontos que contribuem, significativamente, para que o desenvolvimento infantil aconteça, condizentemente, com a interrelação entre o cuidar, o brincar e o educar.

Assim, as ações integradas entre o educar, o cuidar, o brincar e suas interações devem fazer parte do trabalho pedagógico com crianças pequenas, a fim de que os objetivos para uma Educação Infantil de qualidade seja alcançada, para tanto é preciso que haja professores qualificados, aptos a desenvolver práticas coerentemente com a interrelação dessas ações.

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS DE IDADE**

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a formação do professor da Educação Infantil, bem como sobre a relação da formação deste com a organização do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. No que tange à formação do professor serão abordados os aspectos relacionados à sua formação inicial adquirida no período de graduação, neste caso, no curso de Pedagogia e a formação continuada referente à constante busca e atualização de seus conhecimentos que os permitem repensar em suas práticas.

Como vimos anteriormente, a história da educação de crianças pequenas possuía um forte vínculo com as práticas assistencialistas e compensatórias na Educação Infantil. Desse modo, o exercício da docência refletia a falta de profissionalização destes professores que possuíam formação inadequada.

A formação de professores da Educação Infantil tem sido, na contemporaneidade, amplamente discutida, uma vez que, antes não havia a preocupação de que os professores deste segmento deveriam ter uma formação específica que lhes dessem condições de desenvolver práticas educativas com qualidade em creches e pré-escolas a fim de atender as especificidades das crianças. Assim,

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).

Mas de que formação está se falando? Antes de prosseguir com essa discussão cabe aqui fazer uma reflexão acerca da palavra formação. “De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está

em processo de interação e de transformação de conhecimentos”. (BANDEIRA, 2006, p.02).

O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. (BANDEIRA, 2006, p.02).

Então, percebe-se que a palavra formação está ligada a um processo inacabado, processo esse ligado a atualização de saberes, busca de conhecimentos, enfim, o professor é um ser que precisa estar em constante processo de formação, sempre buscando caminhos que lhes deem condições de melhorar e refletir sobre suas práticas.

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, a autora Bernadete Gatti (2010, p.01) lembra que:

A formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996.

A citação acima nos ajuda a compreender que a preocupação com a formação do professor não é algo tão recente assim e que ainda na atualidade esse assunto é bastante discutido. Ao se tratar de formação de professores da Educação Infantil muitos aspectos e perspectivas precisam ser discutidos, como por exemplo, um aspecto que tem ganhado espaço nas discussões em torno da formação do professor da Educação Infantil é a ausência do reconhecimento e valorização destes profissionais que tem permitido o surgimento de diversas formas de nomeá-los, assim “durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal, reforçava-se a concepção de educadora, “forjada” através do seu perfil enquanto mulher, com o seu “dom de educar” inato [...]”. (CABRAL, 2005, p.104).



Conforme o RCNEI (1998), na atualidade ainda se constata um número significativo de profissionais sem formação mínima para exercer a profissão, são profissionais cuja titulação é diversa:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.(BRASIL, 1998, p.39).

Segundo alguns estudos, as titulações atribuídas ao professor da Educação Infantil tem sido foco de preocupação por parte de estudiosos da área, “[...] observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como: educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil”. (BONETTI, 2007, p.03).

Para Bonetti (2007, p.03), as divergências sobre a denominação foram abrandadas com a LDBEN 9303/96:

[...] que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional da creche como para o de pré-escola.

Alguns autores ressaltam que a luta pela busca da valorização dos professores da Educação Infantil se deu em um cenário marcado por reivindicações pautadas em “mudanças no sistema educacional e o direito a uma educação básica de qualidade para todos”. (BONETTI, 2007, p.03).

O reconhecimento de uma profissão também requer a valorização dos profissionais quanto às condições de trabalho, remuneração digna, “[...] carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadorias, entre outros”. (BONETTI, 2007, p.01).

Nesse sentido, cabe discutir sobre a constituição da profissionalidade do professor. Conforme Ambroseti (2008), investigar o trabalho docente na perspectiva

da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão.

Alguns estudos que abordam a temática da docência na Educação Infantil, ressaltam que este segmento é marcado por referências profissionais que são pouco claras.

Ambroseti (2008, p. 01) ao citar Kramer (2005), ressalta que:

[...] as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança. Com ênfase na dimensão afetiva, é considerado um trabalho que requer menor qualificação e remuneração. No entanto, a partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica.

Enfim, a construção da identidade do professor da Educação Infantil diz respeito àquilo que lhe é específico, aos seus saberes e competências, bem como ao espaço que atua, pois é no espaço que os professores adquirem experiência e articulam seus saberes, permitindo assim, a sua caracterização como professor da Educação Infantil.

A expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, 1991, p. 65, apud AMBROSETI, 2008, p.03).

Percebe-se então, que o reconhecimento e construção da identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas é uma questão intimamente ligada com a qualidade da formação deste profissional.

Com o avanço no entendimento de que as crianças necessitam de uma educação de qualidade, as funções deste profissional docente vêm passando por intensas reformulações. Ao compreender que os professores da Educação Infantil precisam de uma formação específica condizente com as práticas pedagógicas a serem executadas junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, o que se espera dele há décadas atrás, já não corresponde mais com que se espera nos dias de hoje.

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998, p.39).

Mesmo com as discussões em torno da formação do professor, ainda enfrentamos conflitos referentes à má ou pouca qualificação do professor da Educação Infantil e a redefinição da função deste profissional.

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (BRASIL, 1998, p.18).

Ao se compreender que os professores precisam de uma formação mais abrangente e específica, a LDBEN dispõe, no título VI, art. 62 diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, p.04).

Ao se intensificar a discussão em torno da formação necessária para os professores da Educação Infantil, é válido ressaltar que se considera “[...]o cuidar e educar como função da Educação Infantil; e a formação no nível secundário e superior para os professores de creche e pré-escola [...]”. (NEIVERTH; CORAL; DURLI; RAUPP, 2012, p.24).

Assim, cabe trazer à tona a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil. Os professores que são preparados para a atuação em creches e pré-escolas, precisam ter a formação inicial em Pedagogia, mas será que os saberes docentes necessários para atuar com crianças de 0 a 5 anos têm sido contemplados nos cursos de graduação em Pedagogia?

Será que os cursos de formação de professores têm a preocupação de subsidiar esses profissionais para exercer o papel de educadores com alunos pensantes, ativos, em constante interação com o meio em que vivem, sujeitos da construção de seu conhecimento e produtores de história e cultura? (LOPES, 2006, p.103).

Alguns estudos revelam que a organização curricular de muitos cursos de Pedagogia não condiz com uma formação específica que aborde as singularidades do trabalho com crianças em creches e pré-escolas. Assim,

A formação básica contempla de 58% a 70% da carga horária do curso, 10% de estágio e, as habilitações 5, de 10% a 16%. Em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos (BRUNER, 1996), não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000). A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança. (KISHIMOTO, 2005, p.182).

Percebe-se, portanto, que muitos cursos de Pedagogia priorizam, em seu currículo, conteúdos voltados para o Ensino Fundamental e a formação específica em Educação Infantil ocupa um pouco do tempo da carga horária.

A Habilitação integrada por Magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999). Os cursos com amplo espectro de formação, para a faixa etária de 0 a 10 anos, perdem especificidade, não dando conta dos conteúdos tanto da formação do(a) professor(a) quanto da criança, para uma faixa etária tão ampla. Campos (1999) considera inapropriada a proposta de 1997, do MEC, para a formação conjugada de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em dois

terços dos projetos analisados, a formação pedagógica geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diverge desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança. (KISHIMOTO, 2005, p.183-184).

Em um estudo realizado por Bernadete Gatti (2010) acerca da formação de professores no Brasil, ao abordar sobre a formação dos estudantes de Pedagogia, a autora revela que as disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto das demais disciplinas e ressalta que há uma [...] “maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino[...]”.(GATTI, 2010, p.1370.). A referida autora ressalta que tais conhecimentos são importantes para o trabalho do professor, mas não suficiente para suas práticas de ensino.

Ainda nesta pesquisa, Gatti (2010) diz que em relação aos estágios supervisionados [...] “o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico”. (GATTI, 2010, p.1371).

A autora ao analisar as ementas do curso de Pedagogia revelou que “há menos preocupação em relacionar adequadamente as teorias com as práticas e que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”. (GATTI, 2010, p.1371).

Percebemos assim, que algumas Universidades e centros de formação de professores para Educação Infantil ainda apresentam descompassos em relação à formação dos estudantes de Pedagogia para atuação em creches e pré-escolas, tanto em relação às atividades práticas realizadas através de estágios supervisionados, quanto aos conhecimentos teóricos específicos da Educação Infantil. A organização curricular de alguns cursos prioriza o aprendizado de disciplinas voltadas para a docência em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental) e as aprendizagens relativas à Educação Infantil carecem de conhecimentos específicos para a docência neste segmento.

Enfim, o que se vê na prática dos cursos de Pedagogia não corresponde ao que se espera do egresso do curso de Pedagogia exposto no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, quando diz que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. (BRASIL, 2006, p.02).

É preciso que a formação inicial dos que pretendem atuar na Educação Infantil seja condizente com a realidade que estes irão encontrar no cotidiano de suas futuras práticas, assim:

Um redimensionamento da formação inicial tem sido considerado em reformas implantadas em diversas partes do mundo. No Brasil, com a publicação e distribuição em larga escala dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – assim como, o resultado das pesquisas de Gatti (1992) e (1994), Ludke (1994) e Silva (1991), sobre quais as políticas nacionais que embasam a formação de professores, apontaram para uma demanda de reestruturação do 3º grau, pois os resultados dessas pesquisas, apesar de focar diferentes aspectos da formação de professores, identificaram a dicotomia teoria-prática presente nessa formação. (REGO; PERNAMBUCO, 2008, p.03).

Para Kishimoto (2005, p.186), somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores pode alterar significativamente o cotidiano infantil.

É válido ressaltar que:

Formação continuada, em serviço ou permanente, são termos amplamente usados no momento. Enfocam a formação como processo, perspectiva que abraçamos, pois coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se contínuo; sujeito em construção, autor de um diálogo constante entre a teoria e a prática. (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 2006, p.160).

Assim, para que a Educação Infantil se constitua como um importante segmento no processo educativo é preciso que os professores busquem, constantemente, atualização de seus saberes docentes. O professor não pode

limitar-se a sua formação inicial, é necessário está sempre em processo de formação para aperfeiçoar suas práticas e buscar cada vez mais melhorias para esse segmento.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p.13).

A constante formação do professor está intrinsecamente ligada com a qualidade que estes podem fornecer às crianças nos estabelecimentos de Educação Infantil. A formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. (DEMO, 2002, p. 72).

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 2006, p.78).

É por meio da formação continuada que o professor reflete, constantemente, as suas ações educativas na Educação Infantil, a concepção que tem de sua formação, bem como a concepção de criança, de infância, de educação, de professor. Tais reflexões estarão vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, a sua relação com as crianças marca a vida destes pequenos, uma vez que, as atitudes adultas refletem, significativamente, nas ações das crianças. “As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças”. (BARBOSA, 2009. p.24).

As ações do professor junto às crianças são culturais e historicamente constituídas, são relações baseadas na representação que ele tem de seu papel como professor de crianças pequenas.

O papel do professor/educador, assim como a sua própria formação, toma uma dimensão enorme nesse sentido, pois cabe a ele promover interações que possuam valor formativo, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa. (LOPES, 2006, p.125).

Assim, a formação do professor está relacionada com a formação do cidadão, portanto, um professor crítico, autônomo, cooperativo, criativo, responsável, é um professor que educa para cidadania. Tal formação deve ser permanente, articulada à prática, é na experiência cotidiana que o professor reconhece as suas limitações reconhecem as necessidades imediatas de um fazer docente coerente com as especificidades infantis.

A formação do professor da Educação Infantil deve possibilitar a estes oportunidades de construir propostas pedagógicas que contemplem aspectos da singularidade do fazer docente nos espaços das creches e pré-escolas, como:

[...] garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009, p.14).

Enfim, os professores devem conhecer o que é específico na sua formação, quais seus aparatos profissionais que lhe permitam trabalhar com qualidade junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. A autora Bonetti (2007, p.04), através dos estudos de Oliveira – Formosinho (2002a, p.44) caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência na Educação Infantil que se dá em função de reconhecer as características das crianças no que tange a seus aspectos afetivo, cognitivo, social e biológica, da amplitude e diversidade de seu papel de educar e cuidar bem como,

Os professores da Educação Infantil, ao planejar seu trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, devem incluir aspectos diversos que contemplem os tempos e os espaços, as rotinas, as programações de atividades, experiências que agreguem relações entre criança e adulto, criança e criança. Tais experiências “devem articular com as vivências das crianças com outros contextos, principalmente, no cotidiano familiar, a fim de lhes garantir um processo integrado de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2011, p.184).



O professor precisa de condições de trabalho para desenvolver suas práticas com maior qualidade em relação a:

Tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento; proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional. (BARBOSA, 2009, p.38).

Segundo o Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais [...]. (BRASIL, 2009, p.04).

Outro aspecto a ser considerado na organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil é a relação do número de crianças por professor. Assim:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2009, p.13).

Na Educação Infantil, as especificidades das crianças requer que o trabalho pedagógico do professor contemple ações indissociáveis do educar, do brincar e do cuidar através de um bom planejamento de atividades educativas que favoreçam a

formação de competências das crianças. “A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações”. (BRASIL, 2009, p.10).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. [...] Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p.7-10).

É necessária uma organização de um trabalho pedagógico que medeie a relação cotidiana da criança, levando em conta seus valores e desejos, por meio de uma proposta pedagógica que oriente as ações e defina as metas das aprendizagens que se pretende alcançar tendo em vista o desenvolvimento daqueles que são cuidados e educados.

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular. (BRASIL, 2009, p.09).

Em relação às propostas pedagógicas que deverão orientar a organização do trabalho pedagógico das crianças nas creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) mencionam que:

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.01).

Percebemos, então, que a proposta pedagógica delinea as práticas implementadas no cotidiano da Educação Infantil. É o professor, um parceiro experiente, que deve mediar às aprendizagens das crianças, traduzindo-se em práticas bem sucedidas.

Nas instituições de Educação Infantil, o professor deve “[...] propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sócias variadas”. (BRASIL, 1998, p. 30).

Desde o nascimento, a criança é inscrita em um ambiente rico de experiências e interações, relacionam-se com parceiros diversos, tais interações auxiliam a criança a tornar-se um sujeito cultural. Nesse sentido:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à Ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p.02).

Cabe ao professor promover situações de aprendizagem que considerem as capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas das crianças. “[...] Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança”. (BRASIL, 1998, p.32).

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações. (BRASIL, 2007, p.25).

Os adultos que se propõem a educar crianças pequenas precisam de um olhar e uma escuta sensível às necessidades das mesmas a fim de “[...] fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolve-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos”. (BRASIL, 2007, p.25).

Nesse sentido, a proposta pedagógica que orienta o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil deve:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2009, p.02).

Tais objetivos permitirão condições de trabalho coletivo, a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...] I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; [...]. (BRASIL, 2009, p.02).

É preciso, por conseguinte, organizar um cotidiano que promovam situações desafiadoras, estimulantes e agradáveis. É preciso ampliar as possibilidades das crianças de se relacionar com o outro, de cuidar e ser cuidada, de comunicar-se, de pensar, imaginar, brincar, trabalhar em grupo, de buscar soluções para problemas e conflitos, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, enfim, as práticas educativas envolvidas nas instituições de Educação Infantil precisam estar aptas a responder às especificidades de cada criança.

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfínteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente

planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2009, p.09 ).

Percebemos assim, que o trabalho pedagógico com crianças de creches e pré-escolas corresponde a uma organização sistemática de atividades orientadas e lúdicas, materiais, objetos, tempos e espaço que permitem a promoção do desenvolvimento infantil. Para tanto, o trabalho pedagógico deve integrar-se às ações do brincar, cuidar e educar.

Portanto, é de extrema importância e necessidade que os professores da Educação Infantil possuam uma formação inicial sólida e consistente e que estejam em constante atualização.

Assim, a formação do professor da Educação Infantil deve ser vinculada à concepção de Educação Infantil, superando a dicotomia educação - assistência, levando em consideração a indissociabilidade entre o cuidar, brincar e educar e aprofundar seus conhecimentos quanto ao desenvolvimento infantil, uma vez que, o fazer docente deve ser articulado a um pensar na criança como um ser em desenvolvimento e que necessita de cuidado e educação de forma integrada. Enfim, o professor é um parceiro indispensável na educação das crianças, estes devem ter consciência de que suas ações são fortemente influenciáveis na formação das mesmas, portanto, cabe a compreensão de que é necessário que sua formação seja qualificada e comprometida para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade, em prol de um trabalho pedagógico que contemplem experiências importantes para o desenvolvimento infantil.

#### 4 UMA PESQUISA DE CAMPO EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa de campo foi realizada no Centro Educacional Estação do Pensar, localizada no bairro da Boa Vista de São Caetano, com duas professoras que atuam com crianças de 3 a 5 anos de idade. É válido ressaltar que o centro conta com quatro professoras da Educação Infantil, uma está iniciando o curso em Pedagogia e as demais possuem a graduação completa em Pedagogia.

As que participaram da pesquisa serão aqui chamadas de “T” (atua com criança de três anos e está cursando Pedagogia) e “C” (atua com criança de cinco anos e possui graduação em Pedagogia). Cada professora fica responsável por cinco crianças, ou seja, a creche, atualmente, recebe 20 crianças na Educação Infantil. Esta pesquisa teve a finalidade de analisar como vêm sendo desenvolvidas as práticas educativas de maneira interrelacional no que tange ao educar, ao cuidar, ao brincar e às interações, bem como perceber de que forma elas concebem as crianças e a Educação Infantil conforme a sua formação profissional.

A visita a campo consistiu na aplicação de um roteiro de entrevista com 8 (oito) questões abertas e na realização de conversas informais com as professoras, o que possibilitou conhecer um pouco mais sobre os papéis que desempenham na creche.

Quando perguntadas acerca da visão de criança, infância e Educação Infantil, as professoras responderam:

Por muito tempo a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada um ser com identidade pessoal e histórica. Ser criança é gostar de brincar, infância é uma etapa que a mesma vivencia e a sua educação deve provê-las de afeto, proteção, cuidados, educação, com espaços que lhes permitam brincar, imaginar, inventar. (Professora T).

Varia conforme a concepção que se tem delas. Para alguns é uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade. A criança vive uma etapa da vida que precisa de uma educação que promova a sua autonomia. (Professora C).

As falas das professoras revelam que elas acreditam que a criança é um sujeito de direitos e que precisam brincar. Quando a professora T diz que a criança

era vista de uma forma e que hoje ela é vista de outra maneira, isso demonstra o conhecimento de que a criança já foi vista como um ser desprovido da fala, um ser incapaz e vazio, mas que já existe a compreensão de que a criança é um ser cultural.

Nas falas das professoras é possível perceber também que existe a compreensão de que a concepção de criança é algo que varia e que a criança é um ser histórico, que produz cultura, que fantasia. Tais falas remetem ao que diz Kramer ao afirmar que:

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2009, p.15).

A visão das professoras a respeito da concepção de criança e infância é coerente ao que vemos na citação acima, uma vez que existe a percepção de que a criança é um sujeito histórico, que produz cultura e que precisa de uma educação que lhes permitam vivenciar a sua cultura.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a Educação Infantil deve buscar enxergar a criança em sua complexidade, buscar entender suas características, respeitar o ritmo de cada uma.

A função da Educação Infantil é permitir que as crianças ingressem em um espaço fora do convívio familiar que as permitam acessar uma diversidade de experiências que as possibilitem se desenvolver plenamente. É importante entender que:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócio-ambientalmente orientada. (BRASIL, 2009, p.05).

A criança dever ser o centro do planejamento curricular, deve ser vista como sujeito histórico e de direitos a uma educação repleta de experiências e práticas cotidianas interacionais com adultos e crianças de diferentes faixas etárias e contextos culturais nas quais se inscrevem. [...] “Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009, p.06).

Quanto aos princípios da Educação Infantil que as professoras tomam como referência em sua prática educativa com as crianças, vejamos o que disseram as participantes:

Bem, eu sempre procuro promover situações de brincadeiras em um determinado momento das práticas. Acredito que por meio das brincadeiras as crianças interagem mais, aprendem mais. (Professora T).

Eu procuro sempre deixa-los à vontade. Aqui eles brincam, pintam e interagem com as outras crianças. Eu penso que brincar com outras crianças deve ser o princípio do fazer de toda educadora. Criança que não brinca, não aprende. (Professora B).

Percebemos nas falas destas professoras que o princípio que deve nortear toda ação educativa é o brincar. Dá para perceber que as professoras tentam interrelacionar o brincar e o educar (quando elas dizem que “aprendem mais” e que “criança que não brinca, não aprende”). A interrelação com o cuidar ainda não é explicitada, isso talvez se deva ao fato de que nesta instituição as crianças só ficam pela manhã, e o banho, as alimentações são sempre feitos em casa. Isso evidencia que ainda permeia o pensamento de que cuidar é algo isolado, talvez ainda visto como aspecto ligado à proteção, alimentação, etc.

Enfim, as instituições de Educação Infantil devem propiciar um cotidiano prazeroso às crianças, que contemplem situações favoráveis de aprendizagens no que diz respeito à conquista da autonomia destas, não somente ligado a questão do brincar, mas que interrelacionem as outras ações em prol de uma educação que promova o desenvolvimento integral da mesma.

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da



autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.08).

Em relação a como as professoras veem/avaliam a relação entre o educar, o cuidar o brincar e as interações no trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, elas assim mencionam:

A relação do professor de educação infantil deve está pautada na aquisição de um espaço onde educar, brincar e cuidar deve estar inserido nas atividades diárias, pois elas são relevantes para construção do conhecimento. (Professora T).

Ao iniciar sua trajetória de vida, as crianças tem direito à saúde, amor, aceitação e segurança que constituem um forte alicerce para suportar as fases posteriores de desenvolvimento. (Professora C).  
(sic)

As falas mostram que tais professoras acreditam na importância das interações dos princípios, mas não é muito claro como deve acontecer esta interrelação e não deixa muito explícito de que forma essa interrelação ganha espaço em seu trabalho pedagógico.

Conforme Assis (2010, p.99), “na brincadeira, a professora pode intervir pedagogicamente nas ações de cuidado e educação, a fim de promover o desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil”.

Assim, a intencionalidade do trabalho educativo deve considerar a criança como o centro do processo educacional, criando condições para que esta se aproprie ativamente do mundo por meio de intervenções que articulem o educar, o cuidar e o brincar de forma interativa e integrada.

Segundo ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.23):

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

Podemos perceber que ainda existe confusão quando se tenta afirmar a importância da relação entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações, as professoras acham importante tal interrelação, mas como isso se dá na prática não é muito esclarecido.

Enfim, a compreensão acerca da indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar e as interações implica em promover uma ação pedagógica baseada em uma visão integrada quanto desenvolvimento infantil, é preciso respeitar as peculiaridades de cada criança e oportunizá-las situações significativas e prazerosas de aprendizagem.

É preciso refletir como educar, cuidar e brincar e as interações auxiliam o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo.

Também foi perguntado o como é organizado o cotidiano das crianças de 0 a 5 anos de idade em relação ao tempo, espaço e materiais. As falas das professoras foram as seguintes:

As crianças de três anos precisam de um tempo para as brincadeiras, o espaço precisa ser organizado de maneira segura para que eles não sofram nenhum tipo de acidentes, o espaço precisa está condizente com o universo infantil, decorado, com brinquedos e os materiais são os livros de historinhas, os próprios brinquedos, aqui quando elas chegam tem o momento da rodinha, agente canta, depois elas fazem atividades de pintura, contação de história, brincam até chegar a hora de ir para casa. (Professora T).

Considerando a importância do processo de ensino-aprendizagem, entendo ser preciso estabelecer uma sequência básica de atividades diárias, levando em consideração as particularidades e necessidades da criança. O bem - estar e a segurança estão sim associados a uma rotina estabelecida, mas isto não impede que esta rotina leve em consideração os anseios das crianças. Elas quando chegam é recebida com muito carinho, existe o momento da rodinha onde cantamos, eles brincar, fazem pinturas, contamos historinhas, elas brincam do jeito que quiser, aqui deixamos elas autônomas para se expressar, fantasiar. (Professora C).

Enfim, vemos que as professoras realizam um tipo de rotina na educação das crianças, como por exemplo, a rodinha, a cantiga, contação de história e momento para as brincadeiras.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que

cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico. (BRASIL, 2009, p.09).

Assim, é importante que as experiências no espaço de Educação Infantil possibilitem às crianças buscar, indagar o que acontece ao seu redor, que elas possam desenvolver formas de agir, sentir e pensar. As crianças precisam ser apoiadas desde cedo em suas experiências cotidianas na Educação Infantil para que elas possam estabelecer uma relação positiva com as pessoas, fortalecendo sua auto-estima, a fim de que se torne um cidadão que respeita as diversidades. Assim:

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p.10).

As atividades devem, portanto, ser intencionalmente planejadas e avaliadas permanentemente e, as práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil precisam considerar as dimensões linguística, ética, estética, afetiva, expressivo-motora, cognitiva e sociocultural das crianças, tais experiências de aprendizagem devem ser efetivadas para que as mesmas conquistem autonomia, conhecimento de mundo e se constitua um sujeito de direitos.

Quando perguntadas se as crianças brincam, vejamos as falas das professoras:

Sim. Elas brincam sempre, isso não pode faltar. Não estipulo o tempo para brincar, eu sempre procuro agregar a brincadeira em todas as atividades que faço, elas brincam no pátio, tem acesso a livros de histórias. (Professora T).

Sim. Brincar é importante para elas se desenvolverem. O tempo todo estão brincando, se movimentando, não tem como as crianças ficarem paradas, elas sempre brincam no pátio. (Professora C).

A importância do brincar fica bastante explícito, até então elas não mencionam se as brincadeiras são orientadas, mas estabelecem a relação do brincar como algo inerente à criança, assim elas não conseguem ficar paradas.

A brincadeira favorece a interação entre a criança e o mundo. É uma manifestação singular, uma experiência criativa onde a criança reproduz vivências, ressignifica e reelabora suas percepções ao seu redor. Portanto:

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. (BORBA, 2009, p.70).

Nesse sentido, as atividades realizadas nos espaços de Educação Infantil devem assegurar a presença das brincadeiras, as crianças devem ser inseridas em um universo repleto de possibilidades de exercer a sua cultura.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p.07).

Torna-se claro que as professoras entendem que o movimento, as brincadeiras devem fazer parte do cotidiano das crianças, isso mostra que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem contemplar a cultura infantil, assim:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons,

falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2009, p.15).

Enfim, as crianças podem brincar de diversas formas, quando imitam, quando desenham, quando ouvem histórias, quando cantam. Existe, portanto, uma gama variada de atividades que garantem a presença do brincar nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras, cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2009, p.15).

A exploração de outros locais e materiais é de extrema importância para as crianças brincarem, as professoras mencionam que as crianças brincam no pátio, isso revela que existe a compreensão da necessidade de explorar outros lugares além do espaço de dentro escola, assim:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2009, p.15).

Nesse constante, fica evidente que outros espaços das instituições devem ser utilizados como elementos pedagógicos, pois as crianças também aprendem no e com o ambiente. Assim, os professores devem mediar as aprendizagens que as crianças constroem com os espaços, uma vez que:

Os espaços convidam à ação e à imaginação, por isso a importância de o educador funcionar quase como um cenógrafo, possibilitando as

cenar que serão criadas pelas crianças, ajudando a que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas. (GUIMARÃES, 2009, p.102).

Quando perguntadas se as crianças interagem entre si e com os adultos da instituição e de que forma isso acontece, as professoras relataram da seguinte maneira:

Sim, de forma confiante, amorosa e respeitosa. (Professora T).

As crianças quando ingressam na Educação Infantil já começam a interagir com o ambiente, com as outras crianças e com o educador. (Professora C).

Podemos perceber que para as professoras as interações que devem ser estabelecidas na instituição permitem que as crianças adquiram uma relação de confiança, de amor e de respeito. Interagir com as crianças, com o professor e com o ambiente é uma das formas que a criança se apropria para a conquista de sua autonomia, de sua auto-estima, etc.

Enfim, é importante levar em conta que cada criança é um ser singular, que apresenta seu modo próprio de ser e de estar no mundo. Portanto cabe salientar que:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2009, p.07).

Assim, as interações com diferentes parceiros permitem que as crianças construam significados, a criança aprende a agir, a pensar, a ter acesso aos valores e normas da cultura de seu ambiente.

Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças jamais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL, 2009, p.07).

As interações com o ambiente, com o professor e com as outras crianças vão permitindo as crianças perceber o mundo, as coisas que acontecem ao seu redor,

elas vão construindo significados que darão a elas condições de pensar, criticar, indagar, ter mais curiosidades e explorar cada vez mais as situações que lhes são oferecidas. Nesse sentido:

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. (BRASIL, 2009, p.14).

Percebe-se, portanto, que as interações se constituem bases importantes para o desenvolvimento da criança, bem como na construção de sua identidade. É por meio das interações que a criança estabelece relações afetivas, cognitivas, criam, recriam, indagam e etc.

As professoras também foram indagadas acerca da forma que os princípios do educar, do cuidar, do brincar, e das interações são garantidos às crianças no cotidiano em seu trabalho pedagógico, elas disseram que:

Quando elas ouvem as historinhas, quando cantam, quando brincam com as outras crianças, quando brincam no pátio. (Professora T).

Eu penso que tudo o que faço permite que as crianças interajam, aprendam. No momento da contação de história elas interagem, recontam as histórias, quando elas brincam tanto sozinhas quanto com as outras crianças. (Professora C).

É possível compreender que para as professoras é através das atividades e das situações que são promovidas no espaço da instituição de Educação Infantil que devem ser contempladas as interrelações dos princípios.

As ações educativas que ocorrem no espaço da Educação Infantil devem propiciar condições necessárias para que a criança se desenvolva de forma plena. Portanto,

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-

se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2009, p.09).

Assim, é preciso proporcionar às crianças diferentes experiências de interações para que as mesmas construam saberes, façam amigos, aprendam a cuidar de si, e sejam capazes de conhecer suas próprias preferências e características. [...] “deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos”. (BRASIL, 2009, p.14).

Na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessárias para o desenvolvimento da criança. (BACELAR, 2009, p.25).

Por último, as professoras foram perguntadas acerca da contribuição da formação para o exercício da docência com as crianças de 0 a 5 anos de idade, elas relataram que:

Sim. Sempre quando imponho limites, regras e formas de agir. (Professora T).

Sim. Porque pela sensibilidade social de que trabalhar com criança pequena exige algumas características como afeto, cuidado, atenção e aptidão para trabalhar nessa vocação que amo. (Professora C).

Notamos que neste tópico estão inseridas duas falas de profissionais com distintas opiniões, para uma, a forma de exercer o que aprendeu em sua formação é impor limites e ordens para a criança, o que nos permite inferir que para esta professora a criança ainda é vista como um ser que precisa de limites, não se pode saber ao certo se isso é algo que se aprende no processo de formação, uma vez que não é concebível ver a criança como um ser que precisa ser moldado, já que é um ser que produz cultura e é nela produzida, será que é interessante produzir uma cultura pautada em imposição em formas de agir, de impor regras e limites?



Já para a outra professora a sua formação permitiu que ela se encontrasse no exercício da profissão, uma vez que ela considera a necessidade de aptidões específicas no trabalho junto às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Enfim, a formação do professor da Educação Infantil é crucial para o exercício da docência, pois, “a questão da formação dos professores representa para a Educação Infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instancia educativa e também para sua qualidade”. (LANTER, 2006, p.137).

Para Assis (2010, p.100):

Faz-se necessário um exercício de reflexão pelas profissionais da Educação Infantil sobre sua própria atuação, mas não se trata de uma reflexão abstrata e sem fundamentação, é preciso que a reflexão se dê a partir da articulação entre a teoria e prática, e isso só ocorre a partir de uma sólida formação.

Enfim, sabemos que do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29), mas será que as instituições de Educação Infantil tem promovido práticas que garantam esse almejado desenvolvimento integral assentado na perspectiva da interrelação entre o educar, o cuidar, o brincar e suas interações?

Esta pesquisa serviu para perceber de que forma práticas educativas interrelacionam o educar, o cuidar, o brincar e as interações no espaço da Educação Infantil. É claro que com a realização de apenas duas entrevistas com duas professoras não é possível generalizar as reflexões sobre o objeto de estudo em questão, mas nos permite compreender que ainda existem confusões nas práticas educativas, bem como concepções errôneas em torno da educação das crianças. Permite compreender também que está existindo algumas mudanças de posturas e novos entendimentos na educação destas, como por exemplo, a concepção de que a criança é um sujeito de direitos, que necessita de situações de aprendizagem bem sucedidas, garantindo o seu direito de brincar, de interagir, de conquistar sua autonomia, de ser educada.

É certo que existe um esforço em aliar a interrelação dos princípios do educar, cuidar, brincar e as interações, mas ainda há muito o que fazer para articular

essas ações, pois sempre existe algum desses princípios que são isolados, como nessa entrevista, não pudemos ver muito a interrelação do cuidar, como já foi dito anteriormente, na instituição pesquisada o público da Educação Infantil são atendidos pelo turno da manhã, atividades de descanso, o banho, alimentação são feitos em casa, talvez por isso as professoras não tenham conseguido realizar essa interrelação com o cuidar, pois ainda existe o equívoco de que cuidar está vinculado às práticas de alimentação, proteção, mas sabemos que quem educa também cuida.

## 5 DELINEANDO A PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO

Este trabalho trata-se de uma monografia que foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Em seu sentido etimológico, monografia significa: *monos* (um só) e *graphien* (escrever), ou seja, monografia implica em uma dissertação a respeito de um único tema ou problema, quer seja em relatório, livro, trabalho final de curso, manual, dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Entende-se por monografia um estudo aprofundado de determinada questão. Em comunicação científica pensa-se, principalmente, em livros, em relatórios de pesquisa não publicados e também em teses. A monografia é certamente a forma mais elaborada do relatório de pesquisa (LAVILLE; DIONNE 1999, p.247).

Para a realização deste trabalho foi necessário definir qual método de pesquisa que se pretendia trabalhar a fim de conduzi-la com eficácia.

É válido ressaltar que para Laville e Dionne (1999, p.12) a palavra Método é derivado do grego *methodos*, formado por *meta*, "para", e *hodos*, "caminho". Poder-se-ia, então, traduzir a palavra por "caminho para" ou, então, "prosseguimento", "pesquisa".

Ainda para Laville e Dionne (1999, p.12) é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos e que a preocupação com a utilização de um método para produzir novos conhecimentos é antiga, como por exemplo, o matemático e filósofo René Descartes, há mais de três séculos, escrevia a esse respeito que:

O método são regras precisas e fáceis, a partir da observação exata das quais se terá certeza de nunca tomar um erro por uma verdade, e, sem aí desperdiçar inutilmente as forças de sua mente, mas ampliando seu saber por meio de um contínuo progresso, chegar ao conhecimento verdadeiro de tudo do que se é capaz. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.12).

Marli André (2001, p.5) destaca a importância que os trabalhos apresentem relevância científica e social e que a metodologia seja adequada aos objetivos e que os procedimentos metodológicos estejam suficientemente descritos e justificados.

Sendo assim, esta pesquisa é pautada no método de pesquisa bibliográfica, por entender que a pesquisa bibliográfica busca desenvolver a investigação sobre um determinado tema, que neste caso, se trata do tema Princípios da Educação Infantil: as interações entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações, a fim de

fazer levantamentos de autores que se debruçaram e se debruçam a estudar sobre o assunto.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

O autor ainda classifica como fontes bibliográficas, livros (de leitura corrente como obras literárias e de divulgação, de referência podendo ser informativa e remissiva, a exemplos de dicionários, enciclopédias, almanaques e anuários), publicações periódicas (jornais e revistas) e impressos diversos.

Os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência. Os livros de leitura corrente abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. Os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes. (GIL, 2002, p. 44).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica abrangeu a leitura, a análise e a interpretação dos materiais pesquisados, como livros, documentos xerocopiados, revistas e materiais de internet.

Nessa perspectiva, foi de extrema importância traçar procedimentos de pesquisa que facilitassem e conduzissem a pesquisa de forma satisfatória e eficaz, como por exemplo, levantamento bibliográfico em fontes de pesquisas como a internet, conhecimento do acervo bibliográfico da biblioteca, estabelecimento de processos de leituras dos materiais, a fim de interpretar e compreender as informações pertinentes ao tema em questão. Os apontamentos e fichamentos a fim de registrar as informações importantes coletadas foram cruciais para a construção da fundamentação teórica.

Outro método que foi utilizado para construção desta monografia foi o estudo de campo. O estudo de campo consistiu na aplicação do instrumento investigativo entrevista com duas professoras da pré-escola em um centro de Educação Infantil na sala da coordenação.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. (GIL, 2002, p.53).

Assim, o estudo de campo serviu como fonte de coleta de dados, a partir do instrumento de pesquisa entrevista que foram coletadas informações e tratadas na análise de dados.

Os estudos de campo requerem a utilização de variados instrumentos de pesquisa, tais como formulários, questionários, entrevistas e escalas de observação. [...] “Muitos estudos de campo possibilitam a análise estatística de dados, sobretudo quando se valem de questionários ou formulários para coleta de dados. No entanto, diferentemente dos levantamentos, os estudos de campo tendem a utilizar variadas técnicas de coleta de dados. Daí porque, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos. (GIL, 2002, p.132-133).

O campo de pesquisa foi no Centro Educacional Estação do Pensar, localizado no Bairro da Boa Vista de São Caetano. O Centro Educacional foi fundado em 25/11/2008 e funcionava apenas como reforço escolar (em 2007), mas a pedido da comunidade criou-se o centro que atende ao público pré-escolar de três a cinco anos de idade e o fundamental do primeiro ao quinto ano, apenas pelo turno da manhã e à tarde continua sendo um espaço destinado ao reforço escolar.

A pesquisa foi realizada com duas professoras da pré-escola a partir de um roteiro de entrevista aplicada durante o turno de trabalho destas. As professoras atuam com o grupo 3 e o grupo 5. Para identificação destas durante a análise de

dados será assim tratada: a professora do grupo três será mencionada nesta pesquisa como “T” e a professora do grupo cinco será mencionada como “C”. A pesquisa foi realizada de maneira satisfatória, a qual as participantes se sentiram à vontade para responder e conversar conforme ao roteiro que foi aplicado. Enfim, as perguntas que constavam no roteiro abordavam 8 questões , a saber:

1. Qual a sua visão de criança, infância e Educação Infantil?
2. Quais são os princípios da Educação Infantil que você toma como referência em sua prática educativa com as crianças?
3. Como você vê/avalia a relação entre o brincar, as interações, o educar e o cuidar no trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade?
4. Como é organizado o cotidiano das crianças de 0 a 5 anos de idade em relação ao tempo, espaço e materiais?
5. As crianças brincam?
6. As crianças interagem entre si e com os adultos da instituição? De que forma?
7. De que forma os princípios do brincar, das interações, do educar e do cuidar são garantidos às crianças no cotidiano em seu trabalho pedagógico?
8. A sua formação contribuiu para o exercício da docência com as crianças de 0 a 5 anos de idade? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

As perguntas que constam no roteiro da entrevista foram organizadas por tópicos na análise de dados e as informações construídas foram correlacionadas com os fundamentos teóricos das fontes bibliográficas.

Dessa forma, o diálogo realizado entre as informações colhidas na entrevista e os estudos teóricos foi importante para a construção dessa pesquisa, na qual permitiu compreender o que ainda acontece nas práticas educativas em relação a indissociabilidade entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações, bem como de que forma a criança é concebida nos espaços da Educação Infantil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretender esgotar as reflexões até aqui expostas, é importante frisar que para o desenvolvimento desta pesquisa foi imprescindível realizar uma incursão pela história da infância no que tange à concepção de criança e as configurações que a Educação Infantil assumira ao longo da história, bem como a reflexão sobre a formação do professor e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade, de modo que foi possível compreender as leituras e posturas equivocadas em torno educação da primeira infância, chegando até a compreensão atual do que vem a ser uma Educação Infantil de qualidade alicerçada nos princípios (educar, cuidar, brincar e as interações), como dimensões indissociáveis, bases de um desenvolvimento pleno da criança que deve perpassar por toda ação educacional na primeira infância.

Nesse constante, os estudos realizados a partir de bibliografias, análises de documentos legais e da pesquisa de campo que fundamentaram este trabalho contribuíram para o desenrolar desta pesquisa e para endossar o esclarecimento dos princípios do educar, do cuidar, do brincar e das interações como dimensões interrelacionais na Educação Infantil.

No transcorrer desta pesquisa, vimos que a concepção de criança só é compreendida a partir dos vieses social e histórico, uma vez que o conceito de criança é fruto de uma construção social, assumindo sentidos diferenciados de sociedade para sociedade ao longo da história, e a infância, como uma etapa do desenvolvimento humano, passa a ser vivida de modo também diferenciado a depender de cada contexto específico em que a criança está inserida.

Não é difícil entender também que quando se trata de uma educação para criança, para ser compreendida, é preciso apreender as variadas performances que esta vem sofrendo ao longo da história, de forma que, no Brasil, a trajetória histórica do atendimento à criança em instituições de Educação Infantil foi marcada, predominantemente, pelo caráter assistencial e compensatório, e com o passar do tempo, com o incremento de estudos em torno da infância e lutas sociais, começamos a avançar para um novo olhar, um olhar crítico para uma educação extremamente importante na formação do ser humano.

Por conseguinte, vimos que no bojo de sua historicidade, a Educação Infantil caracterizava-se uma política assistencialista, porque não havia a compreensão de valorizar a infância enquanto etapa importante do desenvolvimento infantil, nota-se, portanto, que a educação das crianças não tinha um cunho educativo, a sua preocupação era voltada apenas para o cuidar e promover a saúde, tratava-se, nesse sentido, de uma educação compensatória.

A pressão da sociedade civil, por meio de movimentos sociais organizados, exigindo novos olhares em torno da educação de crianças, a partir de uma sensibilização política e lutas pela promoção de uma justiça social, é que foi possível o surgimento de novos entendimentos e olhares em torno da Educação Infantil numa perspectiva de educação de qualidade que contemple o brincar, o cuidar e o educar em toda ação educacional das crianças.

Nessa perspectiva, a base do cuidado humano consiste em auxiliar o desenvolvimento como ser humano, é superar a visão fragmentada de saúde e partir para uma visão que comungue uma compreensão maior do significado do cuidar, um significado que perpassa por outros aspectos além do cuidado com o corpo, com a higiene, mas um cuidado que contemple outras esferas que condizem com a relação educativa, marcado por planejamento pedagógico permeada por propostas educativas.

A valorização das brincadeiras na Educação Infantil torna-se um aspecto crucial para a garantia do direito de brincar como forma da criança exercer a sua cultura no plano simbólico.

Reconhecer a Educação Infantil como parte da educação básica requer que o poder público assuma a responsabilidade de formular políticas públicas para a expansão do atendimento, qualificação dos professores com condições dignas de salário e de trabalho a fim de que as instituições de Educação Infantil cumpram as funções de cuidar e educar de forma integrada associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade só pode ser alcançada se a concepção de desenvolvimento humano considerar as crianças como seres singulares, culturais, em seus diversos contextos sociais e ambientais.

É a partir das interações e práticas sociais que forneçam as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia e da cidadania, que a criança poderá desenvolver-se plenamente.



Assim, a partir dos estudos que reforçam a compreensão da interrelação entre as dimensões do educar, do cuidar, do brincar e das interações na Educação Infantil ficou evidente que as instituições de Educação Infantil devem tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos de sua cultura que favoreçam e enriqueçam o seu desenvolvimento, possibilitando a inserção social a partir do cumprimento do papel socializador e situações propícias para o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em contextos de interação a fim de que as dimensões (brincar, cuidar e educar) possam ser trabalhadas indissociavelmente, permitindo o avanço em direção a uma educação de qualidade para as crianças, não perdendo de vista que a formação do professor da Educação Infantil deve atender a essas expectativas, a partir de saberes docentes específicos para esta área que torne o professor um profissional apto e disponível para o compromisso de educar crianças, garantindo-lhes os seus direitos quando propicia experiências que se traduzam em um desenvolvimento pleno da criança.

Percebe-se, portanto, que a formação do professor é fator determinante na educação das crianças, na qual é necessário um repensar constante em suas práticas por meio da formação continuada em prol do aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade.

A pesquisa de campo foi de grande valia para compreender de que forma as ações do educar, do cuidar, do brincar e das interações têm sido contempladas no trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil, uma vez que as instituições de Educação Infantil constituem-se um dos contextos de desenvolvimento da criança, onde além de prestar cuidados físicos a estas, é preciso criar condições para que o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional se efetive.

Assim, foi possível perceber que existe um olhar mais crítico em torno da educação das crianças, no sentido de que esta é vista como um sujeito de direitos, histórico e social e que necessita exercer sua cultura através de diversidades de experiências que devem ser promovidas no âmbito das instituições de Educação Infantil, mas que há ainda muito que fazer em tais práticas para que a educação da primeira infância se torne de fato uma educação de qualidade pautada nos princípios do educar, do cuidar, do brincar e das interações de maneira interrelacional.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neuza Banhara. **A constituição da profissionalidade docente:** tornar-se Professora de educação infantil. São Paulo. 2008. Disponível em:< [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf)> Acesso em: 23 jul.2013.
- ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil:** Para quê, Para quem e Porquê? São Paulo: Alínea, 2010.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Formação de professores e prática reflexiva. Belém. 2006. Disponível em:<[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT1\\_13\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT1_13_2006.PDF)>. Acesso: 15 jun. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, MEC: 2009.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: A criança o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar:** ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis, Rj: Vozes, 1999
- BONETTI, Nilva. **O Professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica:** E Sua Especificidade? Santa Catarina, 2007. Disponível em:< [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779--Int.pdf)>. Acessado em: 24 jul.2013
- BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.152p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.v1 e v2. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB,2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular para Educação Infantil. v1, Brasília: MEC/SEB,1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Volume I, Brasília,1998.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 232 f. Dissertação. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs). **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:< [www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2013

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. São Paulo. 2008. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun.2013

JUNIOR, Celso Ferrarezi. **Guia do Trabalho Científico**: Monografia, Dissertação e Tese. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**, 2010 .Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6672&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6672&Itemid=>)Acesso em: 21 jul.2013

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil**, São Paulo, 2005. Disponível em:<  
[http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48\\_artigos\\_kishimototm.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf)>  
.Acessado em: 25 jul. 2013

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de Formação Profissional para a educação Infantil**: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, Campinas, ano xx, n 68, p 61-79, Dez. 1999. Disponível em:  
<<http://www.facibra.edu.br>>. Acesso em: 01 jun.2013

KISHIMOTO, Tizuko, M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, T.M. Prefácio: In: CERISARA, A.B. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia, LEITE; Maria Isabel; GUIMARÃES, Daniela(orgs). *Infância e Educação Infantil*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus,1999.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: MEC, 2007.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez,1992.

KRAMER, Sônia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. (2013). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro.

MARQUES, Francisco (Chico dos bonecos). *Galeio*. Antologia poética para crianças e adultos. São Paulo: Peirópolis, 2004.

MENDES, Raimunda Lopes Rodrigues. **Educação infantil: as lutas pela sua difusão atual**. Belém: Unama,1999.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: Primeira Etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.102 p.

OLIVEIRA , Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida . **Formação do Educador Infantil: Identificando Dificuldades e Desafios**. 2008. Disponível em:< [www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0814.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0814.pdf)>. Acesso em: 20 jul.2013.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

## APÊNDICE: Roteiro de Entrevista

### I – IDENTIFICAÇÃO

Instituição:

Nome:

Idade:

E-mail:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço na Educação Infantil:

Tempo de Serviço na Educação:

Grupo em que atua:

Carga horária semanal:

### II – SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

1. Qual a sua visão de criança, infância e Educação Infantil?
2. Quais são os princípios da Educação Infantil que você toma como referência em sua prática educativa com as crianças?
3. Como você vê/avalia a relação entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações no trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade?
4. Como é organizado o cotidiano das crianças de 0 a 5 anos de idade em relação ao tempo, espaço e materiais?
5. As crianças brincam?
6. As crianças interagem entre si e com os adultos da instituição? De que forma?
7. De que forma os princípios do educar, do cuidar, do brincar e as interações são garantidos às crianças no cotidiano em seu trabalho pedagógico?
8. A sua formação contribuiu para o exercício da docência com as crianças de 0 a 5 anos de idade? Se sim, de que forma? Se não, por que?