

ALESSANDRA KARINA BUENO DE OLIVEIRA



1290004681



FE

UNICAMP

TCC/UNICAMP OL4c

**CUIDADO E EDUCAÇÃO:
DA TEORIA À PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Alessandra Karina Bueno de Oliveira

Cuidado e Educação: da teoria à prática dos profissionais de Educação Infantil

Trabalho apresentado à
Faculdade de Educação da
UNICAMP para conclusão do
curso de Pedagogia, sob a
orientação da Profª Drª Elisa
Angotti Kossovitch

Campinas

2009

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	OL4c
V:	EX:
Tombo:	4682
PROC.:	134110
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
CÓD TÍTULO:	474773

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

OL4c

Oliveira, Alessandra Karina Bueno de
Cuidado e educação: da teoria à prática dos profissionais de educação
infantil / Alessandra Karina Bueno de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Elisa Angotti Kossovitch.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Profissional de educação infantil. 3. Educação infantil.
I. Kossovitch, Elisa Angotti. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

10-96FE

Agradecimentos

Agradeço imensamente ao meu esposo, Rogerio, e a minha filha, Amanda, pelo apoio, compreensão, carinho e amor constante durante toda a caminhada.

Agradeço a todos os familiares e amigos pelas palavras de incentivo.

Agradeço à prof^a. Elisa Angotti Kossovitch pela disposição em me orientar e pelas suas significativas contribuições.

Agradeço aos profissionais da instituição pesquisada pela recepção e colaboração.

RESUMO

A Educação Infantil, em creches e pré-escolas, consolidou-se como direito das crianças brasileiras de 0 a 5 anos de idade a partir da Constituição de 1988. Tendo a criança pequena como protagonista, a instituição de educação infantil se caracteriza como lugar de cuidado e educação. Verificar e analisar como este binômio indissociável cuidado-e-educação se apresenta desde os documentos oficiais (políticas públicas) à prática dos profissionais de educação infantil foi a proposta desta pesquisa. Inicialmente foi feito um levantamento da teoria, com base nos documentos oficiais nacionais e produção acadêmica na área, no que se refere ao cuidado e educação a ser oferecido às crianças em fase pré-escolar (4 e 5 anos). Sendo a Educação Infantil incumbência dos municípios, foi realizado um estudo de caso em uma instituição pública de um município do interior do estado de São Paulo/SP a fim de conhecer o Plano de Gestão, integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, verificando como é abordado o binômio cuidado-e-educação. Foi ainda realizada observação participante nesta instituição a fim de constatar como o cuidado-e-educação permeia a prática dos profissionais de Educação Infantil, bem como houve aplicação de questionários com perguntas abertas aos mesmos.

SUMÁRIO

I – Introdução.....	6
II – Capítulo I.....	9
<i>Era uma vez...</i>	
<i>A infância, da criança, criança pequena brasileira, sujeito de direitos, na Educação Infantil, como protagonista, num espaço físico, com profissionais, num lugar de cuidado-e-educação...</i>	
III – Capítulo II.....	22
<i>Objetivos, relevância e procedimentos metodológicos da pesquisa</i>	
IV – Capítulo III.....	26
<i>Análise de conteúdo</i>	
V – Considerações finais.....	45
VI – Referências bibliográficas.....	46

INTRODUÇÃO

O tema “**CUIDADO E EDUCAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**” foi construído a partir de leituras, vivências, observações e indagações. Nossa realidade hoje, em pleno século XXI, nos deixa muitas vezes atônitos quando lemos alguma reportagem que nos fala sobre violência contra a criança. Hoje a criança é de extrema importância em nossa sociedade e muita, mas ainda não suficiente, tem sido a preocupação em lhe garantir seus direitos como cidadã.

Pensando nos direitos das crianças, inicio este trabalho com os poemas de Ruth Rocha, integrantes do seu livro **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. Em seguida, percorro um pouco a história social da criança e da família, tendo como norteador inicial Philippe Ariès, que retrata o percurso da infância nas comunidades européias. Em seguida, passamos para solos brasileiros, analisando a história da infância que aqui se constrói e como o cuidado-e-educação dos pequenos brasileiros se faz presente na atualidade, abordando a Constituição Brasileira de 1988, que garante o direito à educação infantil às crianças pequenas em creches e pré-escolas e logo depois contemplando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) de 1996 que a sistematiza e integra ao sistema de educação básica. Neste caminho contemplaremos ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente e as abrangências que faz quanto aos direitos da criança e os deveres da sociedade para com ela.

Tratando, então, de uma forma mais específica da Educação Infantil, falaremos sobre: sua especificidade, os protagonistas do processo, a importância do seu espaço físico, a formação dos profissionais (inicial e continuada), o binômio indissociável que a caracteriza: cuidado-e-educação e como ele se dá na pré-escola. Neste caminho, várias são as contribuições das produções acadêmicas na área, bem como os documentos nacionais elaborados visando progressos e avanços na qualidade da/na Educação Infantil.

A proposta era de fazer um trabalho de conclusão de curso(TCC), mas pensei em transformá-lo também em pesquisa sobre início da prática docente e estabeleci uma relação triade, contemplando pesquisa, teoria e prática. Fui para o campo e tive a oportunidade de conhecer o Plano de Gestão, integrante do Projeto Político Pedagógico, de uma instituição de educação infantil pública de um município do interior do estado de São Paulo e a forma como colocam teoricamente o cuidado e a educação, bem como a prática dos profissionais que trabalham com crianças na faixa etária de 3 a 6⁽¹⁾ anos, denominada Pré-escola. Além de observar, pude conhecer o que estes profissionais pensam sobre o cuidado e educação das crianças nesta faixa etária através de relatos.

Agora fica o convite a você, caro leitor, a apreciar este trabalho que foi elaborado com muito empenho com intuito de trazer uma colaboração, ainda que pequena, ao campo de estudo da Educação Infantil e, porque não dizer, à sua caminhada pedagógica.

1. A instituição pesquisada atende a crianças de 3 a 6 anos, pois inclui o 1º ano EF-9anos.

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Direito de perguntar...
Ter alguém pra responder.
A criança tem direito
De querer tudo saber.
(...)

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...
(...)

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreiro de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinho,
Sensação de bem-estar...
De preferência um colinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!

Ruth Rocha

CAPÍTULO I

Era uma vez...

A infância, da criança, criança pequena brasileira, sujeito de direitos, na Educação Infantil, como protagonista, num espaço físico, com profissionais, num lugar de cuidado-e-educação...

1. A infância

“O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. (Ariès, 1981, p. 99)

Philippe Ariès (1981) assim definiu o sentimento da infância ao pesquisar sobre a história social da criança e da família tendo como fontes: retratos, diários de família, registros de batismos, túmulos, arquitetura das casas, entre outras.

Mostrou, através de suas pesquisas europeias, que na sociedade medieval tal sentimento não existia, as famílias eram numerosas e tinham como missão conservar os bens, a honra e perpetuar um ofício. A criança tão logo não precisasse dos cuidados da mãe ou da ama já era incorporada ao mundo adulto, partilhando de seus trabalhos e jogos. A socialização desta criança, bem como a transmissão dos valores e dos conhecimentos, não era assegurada nem controlada pela família. A criança aprendia o que devia saber ajudando os adultos a fazer, no convívio com diferentes idades.

A partir do século XVI mudanças ocorrem nas camadas superiores da sociedade e a consciência da particularidade infantil começa a aparecer. Através de retratos da época percebe-se uma especialização nos trajes das crianças que as diferenciavam dos adultos. O sentimento de “paparicação”, até então demonstrado apenas pelas mães e amas, é externado pelos demais que conviviam com as crianças. Estas passam a ser fonte de distração para os adultos. No entanto, moralistas eclesiásticos e educadores não concordavam com este sentimento e julgavam necessária a separação destas crianças dos adultos, para que não se tornassem mal-educadas e mimadas. Então, a partir do século XVII forma-se um outro sentimento da infância, externo à família, cuja preocupação é preservar e disciplinar as

crianças. No século XVIII há também a preocupação com a higiene e a saúde física das crianças, destacando a atuação do médico junto à família.

Assim, discorre Ariès, na sociedade industrial, a criança sai do anonimato e assume um lugar central na família. As famílias já não são tão numerosas e há uma afeição entre os cônjuges, pais e filhos. Os pais se preocupam com a educação dos filhos, que agora não mais acontece entre os adultos, mas nas escolas, instituições responsáveis pelo atendimento educacional das crianças.

No Brasil, os diferentes ritmos de crescimento do mundo colonial repercutiram fortemente na condição de vida das crianças com a marca do abandono. Segundo Venâncio (1997), no campo, o abandono raramente ocorria, pois os camponeses sem escravos e os pescadores pobres tinham como força de trabalho a própria família, que ocupava um papel fundamental na sobrevivência da unidade doméstica. Meninos e meninas, desde tenra idade, desempenhavam alguma função produtiva ou de apoio junto às suas mães.

Nas cidades, no entanto, havia um desequilíbrio: a cidade agregava os pobres e não sabia o que fazer com eles. Surge então, durante o segundo e o terceiro século de colonização, uma modalidade de abandono denominada pelo autor de *selvagem*, pois meninas e meninos com dias de vida eram deixados em calçadas, terrenos baldios, conhecendo por berço lixeiras e tendo por companhia cães, porcos e ratos.

Foram criados, então, mecanismos de auxílio a estas crianças:

- as “famílias criadeiras”, que recolhiam as crianças abandonadas nas ruas ou as recebiam de seus próprios pais, ficando responsáveis pelo seu batismo e posteriores cuidados (desde a amamentação), recebendo uma ajuda financeira até que a criança completasse 7 (sete) anos.

- outra forma criada foi a Roda dos Expostos nas Santas Casas, que funcionava dia e noite e, qualquer um podia deixar um pequeno no cilindro sem ser notado ou incomodado.

O autor aponta que várias eram as razões que levavam as mães ao abandono: a pobreza, a condenação moral às mães solteiras, o esfacelamento da família, crianças doentes, nascimento de gêmeos, etc.

Assim, ser uma criança exposta significava a morte precoce para uma grande maioria dos bebês, devido às condições precárias a que eram submetidas. Quando sobreviviam, dependiam de senhores de escravos, de amas livres ou casais de velhinhos que, movidos pelo espírito de caridade, aceitavam baixos salários oferecidos pelo auxílio público.

Devidos aos altos índices de mortalidade infantil, médicos e administradores começam a questionar este tipo de atendimento que acabava se reproduzindo, pois estas crianças tão logo saíam das casas das criadeiras aos 7 anos iam para as ruas dando seqüência ao ciclo de abandono.

Depois do século XVIII, a urbanização das cidades requer a intervenção médica nas questões de higiene e saúde e, gradativamente, muda a concepção de criança no Brasil, chegando o século XIX com médicos preocupados com a questão da mortalidade infantil e com os cuidados que se deveria ter com a criança, até então negligenciada.

Kuhlmann (1991) situa a assistência à infância no Brasil como fruto de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policia e a religiosa. Na percepção do autor a concepção médico-higienista é a que à primeira vista prevalece, no entanto, ele afirma que embora este saber esteja realmente presente na constituição das creches e asilos não se pode identificar este período como de hegemonia médico-higienista, pois as propostas de atendimento pré-escolar não representaram monopólio destes profissionais, outras iniciativas como empresariais, assistenciais (igreja e Estado) e pedagógicas também estavam presentes.

As idéias de escola maternal, vindas da França, e as de jardim de infância, da Alemanha, passam a fazer parte de São Paulo, no início da República, segundo Kishimoto (1988). No entanto, muitos educadores discordavam da discriminação que se estabeleceu em relação a estes dois estabelecimentos infantis que atendiam crianças da mesma idade, tendo apenas uma população distinta: nas escolas maternas, os pobres e, nos jardins de infância, os ricos. A autora cita Villalba Alvim (1941) que contrariava esta postura e dizia que não era a classe social, mas a idade das crianças que diferenciava primeiramente as duas instituições: escola maternal para as crianças de 2 a 4 anos e o jardim de infância para os de 4 a 6 anos. Outra distinção era colocada, escolas maternas como assistencialistas e jardins de infância como educacionais.

Em 1988, na Constituição Brasileira, a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, consolidou-se como direito das crianças brasileiras de 0(zero) a 5(cinco) anos de idade e Cerisara (2002) assim coloca:

“Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, coma entrada das mulheres no mercado de trabalho.” (Cerisara, 2002, p. 331)

Assim, conclui-se que pensar a infância e suas transformações é pensar também as transformações sociais, culturais e históricas de uma sociedade. (não entendi a parte dependendo do foco)

2. A criança

Maria Montessori (s/d), em sua obra “A criança”, destaca a importância do adulto compreender a criança e diz:

“Creio que quando a humanidade tiver adquirido plena compreensão da criança encontrará um modo muito mais perfeito de a tratar”. (Montessori, p. 28)

E esta tem sido uma grande preocupação das sociedades contemporâneas, em sua maioria, compreender a criança e garantir-lhe o direito, entre outros, de viver a infância.

Esta criança é múltipla: pobres e ricas, brancas, negras, indígenas e mestiças, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadores de necessidades especiais, enfim, sujeitos crianças, sujeitos de direitos, que pensam e sentem o mundo de uma maneira muito peculiar e que estão, como diz Kuhlmann (2007), em constante interação com o mundo adulto, apropriando-se de comportamentos e valores próprios de seu tempo e lugar e tendo as relações sociais como parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assim discorre sobre os direitos das crianças (até doze anos) e adolescentes (até dezoito anos), bem como sobre os deveres para com eles:

“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.” (Art. 3º)

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Art. 4º)

É neste contexto brasileiro, de garantia de direitos à criança, que faremos um pequeno recorte para uma análise mais próxima dos direitos da criança pequena no que se refere à educação.

2.1. A criança pequena e o direito à Educação Infantil

A Educação Infantil, em creches e pré-escolas, consolidou-se como direito das crianças brasileiras de 0(zero) a 5(cinco) anos de idade a partir da Constituição de 1988 e em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), passou a integrar a educação básica.

Desde então muitos estudos, pesquisas, produções acadêmicas e políticas públicas têm sido produzidos no sentido de garantir a especificidade desta etapa da educação básica de forma que as crianças pequenas possam ter na instituição educativa um espaço coletivo que

permita a construção de saberes, vivências significativas e que respeite fundamentalmente seus direitos.

Outra preocupação tem sido a de superação da tradição assistencialista das creches e da marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas.

3. A especificidade da Educação Infantil

Segundo a LDB 9394/96, temos que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Portanto, a Educação Infantil tem sua especificidade e sua caracterização como lugar de cuidado-e-educação a partir do momento em que toma a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas, como nos diz Kuhlmann (2007):

“Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.” (Kuhlmann, 2007, p.57)

Assim, a criança pequena tem seu espaço na Educação Infantil onde há uma indissociabilidade entre cuidado e educação: educar está integrado ao cuidar.

Silva (1999) destaca que há necessidade de superar a polarização entre assistência e educação, considerando que o atendimento infantil em creches e pré-escolas requer que as crianças sejam atendidas em suas necessidades básicas (alimentação e higiene), pelas características próprias de sua idade e por ser este um direito delas e de suas famílias. Desta forma, o ato de cuidar deixa de ter um caráter assistencialista e pode adquirir um caráter

educativo se for visto como momento privilegiado de interação criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar.

Na busca pela consolidação desta especificidade, pesquisadores da área têm se empenhado na construção de uma pedagogia da Educação Infantil que legitime esta etapa como não preparatória, não antecipatória do ensino fundamental, não escolarizante e que inclua mesmo aqueles que não sabem falar, nem ler, nem escrever. Segundo Faria (2003):

“Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadores de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento.” (Faria, 2003, p 69)

Visando uma melhor compreensão da pesquisa ora proposta, abordaremos a seguir alguns aspectos tidos como essenciais: protagonistas do processo, formação dos profissionais, espaço físico (lugar), cuidado-e-educação.

3.1. Os protagonistas do processo

A Educação Infantil é um direito da criança e opção da família. Neste processo educativo os educadores/profissionais e as famílias são protagonistas ao lado da centralidade na criança. No entanto, este relacionamento pais e educadores apresenta uma dinâmica complexa, como diz Bonomi (1998):

“Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa.” (Bonomi, 1998, p.161)

Entre as dificuldades e os conflitos apontados por Bonomi (1998) estão: o temor do juízo do outro, o temor da perda de autoridade no status, a espera do primeiro passo, entre outros, apresentando um relacionamento-confronto entre as instituições envolvidas.

Falando das experiências nas creches italianas, Bonomi (1998) apresenta três modalidades almejadas pelo grupo de educadoras na tentativa de estabelecer um

relacionamento “satisfatório” com os pais: participação social, comportamento didático-educacional, envolvimento dos pais no plano da colaboração prática e ocasiões de festa, entendendo que o bom relacionamento entre adultos é reconhecido como passagem obrigatória para a boa inserção da criança.

“Mesmo que difícil, o objetivo que o nível de maturação da experiência nas creches permite hoje colocar-se é o de identificar e promover as condições para que, entre educadoras e pais, seja possível estabelecer uma aliança frente ao objetivo comum dos seus próprios cuidados: a criança, para que se consiga pensar e estabelecer estratégias comuns, constituir um triângulo onde a comunicação circule; para criar um local onde se encontram as diversas competências, onde também a competência da criança pode expressar-se, exatamente porque não é ocultado pelo conflito e pela contenda dos adultos (...) a experiência de crescimento não é somente da criança, mas é, ao mesmo tempo, ou pode ser, pelo menos potencialmente, uma experiência de crescimento dos adultos.” (Bonomi, 1998, p. 167-168)

Mantovani e Terzi (1998) também abordam a necessidade de que a educadora, em um contato preliminar com os pais, estabeleça uma relação de confiança, comunicando que seu papel com a criança é rico, mas diferente, feito para mediar outras experiências de conhecimento do ambiente, de jogo, da vida em grupo; enfim, um relacionamento mais cultural, ou seja, profissional.

“Neste sentido, a educadora não é o substituto materno, mas um pólo externo à família, aliado e não rival dos pais.” (Mantovani e Terzi, 1998, p. 180)

3.2. Formação dos profissionais (inicial e continuada)

“A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade” (Barreto, 1994, p. 11)

A formação docente, então, aparece como condição essencial, qualquer que seja a etapa educacional. Em se tratando da educação básica, a LDB nº 9394/96 (art. 62) determina que a formação de docentes para atuar na educação básica se dará em nível superior, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Regulamenta ainda que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (art. 62, § 1º)

Na Educação Infantil, porém, destaca Barreto (1994), o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento em que o profissional precisa cumprir as funções de cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família.

No Plano Nacional de Educação/PNE (2001), temos:

“A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.”

Como apontado por Faria (2003), o trabalho com as crianças pequenas nestes espaços educativos requer dos profissionais que ali atuam uma formação diferenciada dos professores dos outros níveis de ensino, a fim de promover nas instituições de cuidado e educação tanto a construção da “cultura da infância”, produção dos adultos voltada à infância, quanto a construção da “cultura infantil”, produzida pelas crianças no convívio entre pares, com os adultos e com o mundo adulto.

Outro ponto destacado por Campos (1999) é a necessidade de contemplar nos cursos de formação um aspecto que costumeiramente tem sido negligenciado: a formação para o trabalho com pais e comunidade.

3.3. O espaço físico

“Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”.
(Faria, 2003, p. 70)

As instituições educativas que atendem às crianças de 0(zero) a 5(cinco) anos de idade devem ter em seu espaço físico um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil, que grande ou pequeno, torne-se um ambiente onde crianças de várias idades e vários tipos de adultos possam conviver. Um ambiente que contemple processos e

produtos, planejados pelos profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando tempo e espaço.

A organização deste espaço físico precisa levar em consideração todas as dimensões humanas (lúdico, imaginário, afetivo, artístico, cognitivo) e respeitar os critérios imprescindíveis para o cuidado e educação das crianças pequenas em espaços coletivos.

Critérios estes descritos por Campos (1995) na elaboração do documento nacional do Ministério da Educação e do Desporto, que contempla o direito das crianças: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Segundo Faria (2003), nestes espaços de educação infantil, é necessário garantir o direito à infância, sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental, um ambiente educativo em que o cuidado/educação das crianças pequenas seja contemplado, o respeito aos direitos fundamentais da criança e a otimização das condições e dos recursos materiais e humanos a fim de implantar em todo o país redes de qualidade.

O espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos. Deve ser flexível e versátil, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, possibilitando criações inovadoras, tanto das crianças quanto dos adultos. Deve permitir a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adulto(s) e o fortalecimento da independência das crianças, sendo seguro, mas não ultraprotetor, proporcionando experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona.

Desta forma, finaliza Faria (2003), a organização do espaço vai favorecer e vai ser favorecida por uma pedagogia das relações, das diferenças (sociais, étnicas, culturais, de idade, de gênero), da escuta, da animação, garantindo a melhoria das condições de vida pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Nas políticas públicas para a Educação Infantil, a elaboração do documento, “Os parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil”, demonstra também a preocupação com a construção do espaço físico que garanta a especificidade da Educação Infantil:

“Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.” (MEC,SEB, 2006, p.8)

Considerando a realidade das instituições brasileiras de Educação Infantil, o documento aponta, conforme diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001):

“No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido.”

Assim, muito ainda precisa ser construído em prol da garantia efetiva do direito da criança pequena no Brasil e do seu espaço coletivo de vivências.

3.4. Cuidado-e-educação

3.4.1. Cuidado

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(1999), o cuidado é compreendido como parte integrante da educação, embora possa requerer

conhecimentos, instrumentos e habilidades que vão além da dimensão pedagógica. Sua base está em compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano; é um ato em relação ao outro e a si mesmo.

A construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado se dá, então, a partir de um comprometimento com o outro, com sua singularidade, sendo solidário com suas necessidades e confiando em suas capacidades.

“Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.” (MEC, 1999, vol. I, p.25)

3.4.2. Educação

Educar, então, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) significa promover situações em que os cuidados, as brincadeiras e as aprendizagens orientadas estejam de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, confiança e respeito. Significa ainda permitir o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade cultural e social.

Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de conhecimento e apropriação das potencialidades corporais, emocionais, afetivas, estéticas e éticas, na intenção de contribuir para a formação de crianças saudáveis e felizes (MEC, 1999, vol. I, p.23).

3.4.3. Cuidado-e-educação na pré-escola

Kuhlmann (2003) ressalta que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças pré-escolares que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever

e contar. Esta compreensão resulta da clareza quanto ao caráter da educação infantil, em que a criança é o ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

“Mas, tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem (vol. 2, p.7) assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.” (Kuhlmann, 2003, p. 65)

O desafio da Educação Infantil, segundo Britto (2005), não é ensinar letras, mas construir bases para que as crianças se desenvolvam como pessoas plenas e de direito, participando criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva e experimentando, de múltiplas formas, os modos de pensar típicos do escrito.

Capítulo II

1. Objetivos, relevância e procedimentos metodológicos da pesquisa

1.1. Objetivos:

- Fazer um levantamento da teoria, com base nos documentos oficiais nacionais e produção acadêmica na área, no que se refere ao cuidado e educação a ser oferecido às crianças em fase pré-escolar;
- Sendo a Educação Infantil incumbência dos municípios, realizar o estudo de caso em uma instituição pública de um município do interior do estado de São Paulo a fim de conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, verificando como é abordado o binômio cuidado-e-educação;
- Realizar observação participante nesta instituição a fim de constatar como o cuidado-e-educação permeia a prática dos profissionais de Educação Infantil, bem como aplicar questionários abertos.

1.2. Relevância acadêmica e social

A educação infantil no Brasil tem sido muito abordada nas pesquisas acadêmicas o que demonstra a inquietude de muitos sobre esta primeira etapa da educação básica. Rocha (1999) em seu artigo “As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996) comenta:

“Hoje, apesar do aumento na quantidade de pesquisas advindo da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos, a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área continua sendo uma necessidade.”
(Rocha, 1999, p. 55)

Dez anos após a publicação deste artigo verificamos que tal necessidade permanece e a Educação Infantil continua sendo foco de muitos estudos bem como de políticas públicas. Em novembro deste ano foi publicada a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil que torna obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o primeiro dia de início do ano letivo do respectivo sistema ou da escola (Projeto de resolução, art. 5º, § 2º) e reafirma em suas condições para organização curricular que as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Assim, a pré-escola, objeto desta pesquisa, inaugura um novo momento histórico, mantendo em sua essência o binômio cuidado-e-educação.

Rocha (1999) ainda destaca que as pesquisas em educação infantil têm utilizado procedimentos de ordem mais qualitativa, intensificando alternativas metodológicas coerentes com uma perspectiva crítica, considerando, sobretudo, o lugar social do sujeito e seu contexto histórico como pressuposto da investigação.

Desta forma, pretendo contribuir de maneira significativa com as produções acadêmicas na área, estabelecendo, através da pesquisa qualitativa, um diálogo entre teoria e prática no que se refere ao cuidado-e-educação na pré-escola.

Pretendo, ainda, apresentar uma pequena porção de todo trabalho que tem sido elaborado e desenvolvido pelos profissionais de Educação Infantil no atendimento às crianças cidadãs nas instituições públicas.

1.3. Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista metodológico a pesquisa se encaixa na abordagem qualitativa, isto é, a preocupação não será em quantificar nem enumerar dados (BOGDAN, 1994) e sim compreender a realidade com a qual os professores se deparam no ambiente educativo.

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994, p.15-80) a investigação qualitativa possui cinco características: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o

instrumento principal 2) é descritiva 3) os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos 4) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Considerando tais características abordadas pelos autores, realizei a presente pesquisa em uma instituição pública de Educação Infantil em um município do interior do estado de São Paulo, que atende a crianças na faixa etária de 3 a 6 anos (EMEI), acompanhando, na medida do possível, o dia-a-dia do professor com as crianças, em um primeiro momento observando, para depois tentar interpretar e compreender as relações, bem como buscar os pontos de vista dos profissionais envolvidos na educação das crianças pequenas, direta ou indiretamente. As informações contidas neste trabalho, portanto, foram obtidas através de análise de fontes documentais (Plano de Gestão integrante do Projeto Político Pedagógico da instituição), observação participante e questionários com perguntas abertas.

O tipo de estudo escolhido é o estudo de caso, mais especificamente o estudo de caso instrumental.

“No estudo de caso instrumental (...) o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 641).

Sendo a Educação Infantil incumbência dos municípios, fiz a escolha da instituição devido à proximidade que tive com a mesma mediante realização de estágio supervisionado. Mediante autorização prévia da Coordenação da instituição, entreguei os questionários com perguntas abertas às profissionais bem como o termo de consentimento.

O levantamento bibliográfico (produção acadêmica e documentos oficiais nacionais) sobre o tema também tem sido de extrema importância, a fim de que a pesquisa não fique à parte da comunidade acadêmica:

“Talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso” pelo que ele tem de singular, muitos pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto em sua gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer

preocupação com o processo de construção coletivo do conhecimento.” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 639).

Quanto à possibilidade de generalização a partir dos estudos de caso, tomo como base a definição de Stake “generalização naturalística” transcrita por Alves-Mazzotti:

“Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “generalização naturalística”.” (Alves-Mazzotti, 2006, p.648)

Para análise dos dados levantados, o procedimento de pesquisa utilizado será a análise de conteúdo tendo como ponto de partida as mensagens obtidas no decorrer da pesquisa. Com esta análise pretendo estabelecer conexões e relações entre os fundamentos teóricos e a pesquisa realizada a fim de apontar descobertas do estudo para apreciação do leitor.

Capítulo III

1. Análise de conteúdo

Segundo Franco (2005) a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Nesta pesquisa as mensagens foram obtidas das seguintes formas: observação participante acompanhada de registros, consulta a documento “Plano de Gestão - integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP)” da instituição e questionários com perguntas abertas, sendo que dos 10 (dez) que foram entregues tive o retorno de 7(sete), sendo 6 (seis) de professores e 1(um) de profissional da administração escolar.

As perguntas do questionário foram assim apresentadas:

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Nome da instituição
4. Função na instituição
5. Há quanto tempo exerce esta função?

FORMAÇÃO ACADÊMICA

6. Ensino Médio
7. Ensino superior
8. Especialização
9. Pós-graduação
10. Participou ou participa de cursos de formação continuada? Se sim, qual(is)?

ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

11. Como é formado o espaço físico da sua instituição?
12. Quais são os espaços utilizados pelas crianças no decorrer da semana?
13. O ambiente é prazeroso para você e para as crianças? Por quê?
14. O ambiente proporciona a construção da autonomia pelas crianças? De que forma?

CUIDADO-E-EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

15. Como é contemplado o cuidado-e-educação a ser oferecido às crianças no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição?
16. Como se dá o cuidado das crianças em sua prática?

17. Como se dá a educação das crianças em sua prática?
18. As crianças têm uma participação ativa em todo o processo educativo? De que forma?
19. Na sua opinião, quais são as contribuições da Educação Infantil para a criança que a frequenta?
20. Considerações finais

A observação participante foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2009. Foram ao todo 9(nove) visitas, sendo 8 (oito) no período vespertino, no horário das 13 às 17h e 1(uma) no período matutino (8 às 11h). Durante 6(seis) dias estive acompanhando a professora e sua turma do agrupamento II (4 e 5 anos) em todas as suas atividades (entrada, saída, lanche, Educação física, atividades na sala, no parque, no tanque de areia, no jardim, no gramado, entre outras). Participei ainda de um passeio que realizaram a uma Feira do Conhecimento em outra instituição educativa, da reunião de pais e da festa de encerramento do ano.

Estes são os conteúdos de que disponho e que serão apontados, mediante sua relevância, ao longo de todo o processo de análise. O procedimento de análise será da seguinte forma: farei menção das informações do documento “Plano de Gestão”, das respostas dos questionários, dos registros da observação participante e então os comentários e as relações com a teoria apresentada.

Como unidade de contexto ou “pano de fundo” foi escolhida uma instituição de Educação Infantil pública, que atende a crianças de 3 a 5 anos, de um município do interior do estado de São Paulo/SP. Esta instituição, neste ano de 2009, também recebeu como incumbência atender alunos de 6 anos (EF 9 anos). Localizada num bairro de classe média, as crianças que ali frequentam, em sua maioria, não têm carência material e seus pais são trabalhadores (Esta informação foi retirada do documento da instituição, que não especifica o nível de ocupação de trabalho dos pais). Quanto aos recursos disponíveis na comunidade local, o bairro fica próximo do centro da cidade, com asfalto, rede elétrica e de esgoto, saneamento básico, correio, comércio e igrejas.

A unidade de registro escolhida para a análise de conteúdo foi o tema. O tema central da pesquisa é cuidado-e-educação, mas sua análise demanda outros aspectos essenciais para o entendimento. Como critério de categorização, então, foi escolhido o semântico, com categorias temáticas assim delimitadas:

- 1) Relação entre os protagonistas (profissionais, pais e crianças)
- 2) Formação dos profissionais (inicial e continuada)
- 3) Espaço físico (lugar)
- 4) Cuidado-e-educação

Antes de iniciar a análise propriamente dita, gostaria de explicitar que promover o diálogo entre teoria e prática foi a proposta inicial desta pesquisa a fim de verificar o que está posto nos discursos e documentos oficiais no que se refere ao cuidado-e-educação e como este binômio permeia as práticas educativas dos profissionais de Educação Infantil no atendimento à criança pequena.

Segundo Mello (2001) a observação das práticas educativas em instituições de educação infantil tem revelado um cotidiano ainda muito distante da teoria que se conhece e do anúncio que se faz às práticas pedagógicas possíveis. Será esta a constatação desta pesquisa? Vamos à análise.

- 1) Relação entre os protagonistas (profissionais, pais e crianças)

Em seu documento “Plano de Gestão 2009”, um dos itens tem como título “Relação pais e escola” e diz que a proposta de aproximação trazida pelo PPP vem de encontro à necessidade da escola de construir uma relação de parceria com a família, onde acordos são feitos para que a criança desfrute do melhor aproveitamento na escola. Uma relação de cooperação e trocas.

Gostaria de colocar uma observação quanto à afirmação “vem de encontro à necessidade da escola...”. Pelo entendimento que tive na leitura do documento, tanto o PPP

quanto o Plano de Gestão entendem a necessidade de promover uma relação de parceria com a família, no entanto, pela forma como está escrito demonstra uma contrariedade, oposição. Assim, a forma correta seria “vem ao encontro da necessidade”, mostrando assim um favorecimento, junção de idéias.

O documento faz uma citação de Paro (2003) "Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola. Por outro lado, há uma falta de habilidade dos professores em promover essa comunicação".

O documento ainda traz que a colaboração dos pais tem se dado através de parcerias em projetos. Cita alguns projetos que surgiram em ação coletiva, com atuação efetiva dos pais: horta, amigos da escola, artes, costura, janela dos sonhos e manutenção, além de outros desenvolvidos pela instituição. Como resultado coloca em sua “Avaliação geral de 2008” que houve um maior envolvimento dos pais nas decisões e ações para êxito.

Na observação participante que realizei pude ver que esta relação entre pais e profissionais da instituição é construída através de conversas (no portão ou na porta da sala), bilhetes, contatos telefônicos e em reuniões promovidas, as reuniões de pais, por exemplo. Estive presente em uma delas e na sala em que estava observando 85% (oitenta e cinco por cento) das mães compareceram. Outra forma utilizada para promover esta comunicação é a documentação do que as crianças têm feito. A exposição de suas atividades, desenhos e o registro através de fotos promovem esta aproximação e satisfação dos pais. As crianças, por sua vez, se empolgam quando podem mostrar para os pais a sua criação.

A colaboração por parte dos pais tem se dado através de parceria na realização de projetos que a instituição desenvolve, conforme já mencionado. O que presenciei foi o do final do ano. A instituição colocou duas caixas grandes, uma para alimentos e outra para brinquedos e um grande painel com cartões de Natal. À medida que a criança fazia a doação,

retirava um cartão para levar para sua família. Muitas doações foram recolhidas. A festa de confraternização das crianças também contou com a contribuição das famílias, que enviaram salgados, doces e refrigerantes.

Assim, pode-se notar que a instituição tem buscado, através das ações de seus profissionais, promover uma relação de parceria com os pais, um relacionamento “satisfatório” como diz Bonomi (1998), envolvendo os pais no plano da colaboração prática, ocasiões de festa, participação social, entre outros.

Quanto à documentação, Gandini e Goldhaber (2002) colocam que, quando os pais entram na creche ou pré-escola, onde seus filhos ficam por várias horas, sentem-se bem-vindos quando encontram alguma forma de documentação que lhes mostre a parte do dia de seus filhos que eles não puderam presenciar. Sentem-se assim mais estimulados a estarem próximos das experiências que seus filhos têm fora de casa, o que contribui para uma relação de confiança com a instituição.

Percebe-se pelo documento (Plano de Gestão) analisado que a relação almejada ainda não foi alcançada, mas tem sido colocada como necessidade e mais, como condição para um bom aproveitamento da criança, assim como Bonomi (1998) havia apontado em suas pesquisas referente às creches e que, como vimos aqui, também se aplica à pré-escola “o bom relacionamento entre adultos é reconhecido como passagem obrigatória para a boa inserção da criança”.

2) Formação dos profissionais (inicial e continuada)

Na caracterização do corpo docente, o documento “Plano de Gestão 2009” traz que a maioria tem experiência em Educação Infantil e Ensino Fundamental e mais da metade formação em Pedagogia e pós-graduação, entre outros cursos de atualização.

Nos questionários, obtive as seguintes informações:

Profissional 1 – Formada em Serviço Social e Pedagogia com pós-graduação em Didática. Participou de cursos de formação continuada: Libras, contadora de história, letra e vida. Experiência como professora: 12 anos.

Profissional 2 – Formada em Magistério (Ensino Médio), com licenciatura plena em Pedagogia, especialização em Educação Infantil (PROEPRE) e pós-graduação em Psicopedagogia e Didática. Participou de cursos de formação continuada oferecidos pelo município e rede estadual. Experiência como professora: 23 anos.

Profissional 3 – Formada em Magistério (Ensino Médio), Psicologia e Pedagogia, especialização em Educação Infantil (PROEPRE) e pós-graduação em Didática e Psicopedagogia. Não participou de cursos de formação continuada. Experiência como professora: 20 anos.

Profissional 4 – Formada em Pedagogia e mestre em Educação. Participou de cursos oferecidos pelo município e formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática. Experiência como professora: 5 anos.

Profissional 5 – Formada em Magistério com habilitação em Pré-escola (Ensino Médio), Administração de Empresas e especialização em Educação Infantil (PROEPRE). Participou de cursos de formação continuada: Contar histórias, brincar, entre outros. Experiência como professora: 23 anos.

Profissional 6 – Formada em Magistério (Ensino Médio). Participou de cursos de formação continuada oferecidos pelo município. Experiência como professora: 6 anos.

Profissional 7 – Formada em Magistério (Ensino Médio) e Matemática com Informática. Não participou de cursos de formação continuada. Atuação na administração escolar.

De acordo com as informações, verificamos que dos 6(seis) professores entrevistados 1(um) tem a formação mínima exigida pela LDB nº 9394/96 (art. 62) “admitindo-se como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” e os demais tem formação em nível superior, acompanhada de especialização e/ou pós-graduação.

Quanto à formação dos profissionais de Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação/PNE (2001) diz que além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico e entendida aqui como formação continuada, a ser oferecida, segundo a LDB 9394/96 (art. 62, § 1º), pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração.

Dos 6 (seis) professores, (3) três participaram do PROEPRE – Programa de Educação Pré-escolar. Projeto promovido pelo MEC como um programa de capacitação de professores de educação pré-escolar, organizado segundo a teoria piagetiana. Quanto à formação continuada, 5(cinco) dos 6(seis) participaram ou participam de cursos com esta finalidade. No entanto, observa-se que apenas 3(três) relataram que foram cursos oferecidos pelo município. Assim, a formação continuada a ser oferecida pelos municípios tem acontecido, mas não tem atingido a totalidade dos profissionais.

Considerando aqueles que fizeram menção à quantidade dos cursos, aos temas (Libras, Contar histórias, Letra e vida, Língua Portuguesa, Matemática e Brincar) e o tempo de experiência dos profissionais (de 5 a 23 anos), retomamos o Plano Nacional de Educação/PNE (2001) quando diz que a formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem e apontamos que, por parte do poder público, o discurso não tem se aplicado na prática, poucos cursos são oferecidos (alguns até repetitivos) diante da complexidade e especificidade que a atuação na Educação Infantil exige e a qualidade que se tem buscado. Segundo Barreto (1994), esta qualidade se apresenta com uma

dimensão maior quando se trata da Educação Infantil. Como, então, atingir tal qualidade? Um convite à reflexão.

3) Espaço físico (lugar)

Falando agora do espaço físico, vamos à caracterização contemplada no Plano de Gestão.

A instituição surgiu no espaço físico de um Centro de Lazer do município e aos poucos foi sendo ampliada. Embora a nova estrutura física seja resultado de adaptações, tem-se uma escola muito agradável, com acesso a todos os alunos e área arborizada. O maior problema é em dias de chuva, chove em toda área externa não permitindo movimentação de alunos e funcionários. Há ainda falta de espaço para sala de artes e locais para receber pais em dias de festa. Quanto aos recursos disponíveis na comunidade local, a instituição fica em um bairro próximo do centro, com asfalto, rede elétrica, rede esgoto e saneamento básico.

Nos questionários obtive as seguintes informações.

3.1.) Caracterização do espaço físico: formado por 4(quatro) salas de aula, banheiros masculino, feminino e para pessoas especiais, brinquedoteca (casa dos brinquedos, fantasias e jogos simbólicos), secretaria, sala dos professores e coordenação, sala da direção, parque, tanque de areia, jardim, refeitório, cozinha e ampla área externa arborizada.

3.2.) Espaços utilizados pelas crianças no decorrer da semana, através de revezamento das turmas: sala de aula, refeitório, tanque de areia, parque, brinquedoteca, sala de vídeo (na própria sala), gramado com árvores e horta.

3.3.) Caracterização do ambiente:

Profissional 1 - escola bem aconchegante, com espaços para aula extra-classe, como ouvir histórias embaixo das árvores. Aponta, no entanto, que sua sala é muito pequena para o número de alunos.

Profissional 2 – a escola é municipal, tudo que depende da equipe escolar para que o ambiente escolar esteja prazeroso é realizado, porém o prédio é muito antigo e necessita de manutenção.

Profissional 3 – o ambiente é muito agradável. A área externa é ampla, mas as salas de aula são muito quentes. A convivência entre todos é muito amigável.

Profissional 4 – os diversos espaços extra-sala permitem uma vivência prazerosa, pois permite que tenhamos grande variedade de atividades, as crianças se divertem muito.

Profissional 5 – o ambiente é prazeroso porque todos os profissionais da escola tem um ótimo entrosamento.

Profissional 6 – embora estejamos sempre buscando melhorá-lo e ampliar os espaços, mas dentro das condições tornamos cada ambiente favorável para que a criança aprenda, se socialize e brinque muito, isso porque o fazemos com amor.

Profissional 7 – acredito que o ambiente é prazeroso; o grande número de árvores que tem nesta unidade escolar garante um bem estar.

3.4.) Ambiente proporciona a construção da autonomia pelas crianças?

Profissional 1 – em alguns momentos sim. Vão ao banheiro, bebem água e alimentam-se sozinhas.

Profissional 2 – o deslocamento, principalmente das crianças de inclusão, é bastante complicado em dias de chuva, é uma lástima; a carência de funcionários também dificulta o trabalho.

Profissional 3 – sim. Buscamos dar oportunidade de tomada de atitudes que não costumam ser oferecidas em casa: alimentar-se sozinhas, ir ao banheiro sozinhos...

Profissional 4 – sim. Por exemplo, na casa dos brinquedos elas têm que se organizar para saber com quem ficará qual brinquedo, além de manter a organização do espaço.

Profissional 5 – sim. Através dos diálogos entre eles e os que estão ao seu redor.

Profissional 6 – na medida do possível, reconhecendo os ambientes, com segurança, eles se dirigem sozinhos pelos espaços, interagem com demais funcionários, reivindicam materiais que precisem no grupo. Em dupla ou individualmente eles buscam soluções que favoreçam a autonomia.

Profissional 7 – sim. Os banheiros são adaptados ao tamanho das crianças e todas as áreas são freqüentadas por todos.

Durante a observação participante acompanhei a utilização do espaço físico pelas turmas e o revezamento que fazem. Em alguns momentos há predomínio na utilização da sala de aula, principalmente quando em situações de chuva, pois todo o espaço externo fica impossibilitado de uso. Observei também que o acesso aos espaços é feito por intermédio de rampas e corredores. Gostaria de relatar, ainda, que as crianças demonstram satisfação ao estar ali na instituição e pude ouvir de uma delas, enquanto acompanhava a professora e a turma para uma atividade no gramado, “a escola é tão bonita, eu gosto tanto daqui!”.

Diante do exposto, algumas constatações podem ser feitas:

1º) o espaço físico da instituição apresenta alguns problemas, citados no documento e na fala dos profissionais, que vem confirmar o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (2001) sobre a realidade das instituições brasileiras de Educação Infantil no que diz respeito à infra-estrutura, pois quanto aos serviços básicos a mesma não apresenta dificuldades. Há necessidade de ambientes externos cobertos que possam ser efetivamente usados em dias de chuva pelas crianças e funcionários, bem como a construção de espaços para outras atividades (sala de Artes e recepção dos pais) e manutenção dos já existentes. Aqui vemos a necessidade de investimento financeiro por parte do poder público para melhoria das instalações.

2º) o espaço físico da instituição se caracteriza como um ambiente, como diz Faria (2003), que grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação

infantil precisa tornar-se um ambiente onde crianças de várias idades e vários tipos de adultos possam conviver.

Sendo o espaço físico um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil, onde a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia (Faria, 2003) farei agora a análise do binômio cuidado-e-educação a fim de verificar qual(is) pedagogia(s) se consolida(m) no espaço da instituição ora apresentado.

4) Cuidado-e-educação

O cuidado-e-educação das crianças pequenas foi assim contemplado no questionário entregue aos profissionais:

4.1.) Cuidado-e-educação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição:

Profissional 1 – tem por objetivo formação social e pessoal do educando, seu desenvolvimento e necessidade, valores, respeito mútuo.

Profissional 2 – o projeto pedagógico da escola funciona mais por iniciativa da equipe escolar, que se esforça ao máximo, com recursos mínimos.

Profissional 3 – o PPP visa o desenvolvimento dos valores, respeito, integração social e pessoal. Visa também a integração da escola com as famílias, através de projetos.

Profissional 4 – oferecendo às crianças espaços de vivências diferenciadas, sempre atenta a participação dos pais/ gestores/ formadores na formação social da criança. Entende-se o cuidar-educar como indissociáveis.

Profissional 5 – para que elas se tornem crianças independentes e conscientes de seus atos.

Profissional 6 – com muita responsabilidade e seriedade necessárias para que não se esqueça que a criança tem direito aos cuidados necessários para que tenha oportuna aprendizagem enfatizando a autonomia/ a construção do “eu” e o reconhecimento do outro com afetividade, diálogos e regras claras.

Profissional 7 – não respondeu.

4.2.) Como se dá o cuidado das crianças em sua prática:

Profissional 1 – as crianças são a preocupação geral da escola, onde todos os funcionários, independente da função, dão atenção, carinho e cuidados especiais.

Profissional 2 – com o aumento dos casos de inclusão, o cuidar está cada dia mais presente em nossa prática que deve ser ampliada com recursos próprios e ajuda ou orientação das famílias.

Obs.: A inclusão aqui citada pela profissional deve-se ao fato de a instituição atender a várias crianças com necessidades especiais (cadeirantes, síndrome de down, etc.)

Profissional 3 – nossa maior preocupação é a criança. Todos nós independente da função ocupada, damos atenção e os cuidados necessários ao aluno.

Profissional 4 – permanecer atenta à integridade física das crianças, observar comportamentos que possam ser reflexos de situações externas ao ambiente escolar, preocupar-me com alimentação, higiene e práticas de interação social.

Profissional 5 – ensinar eles a serem responsáveis e dignos de um futuro excelente para eles.

Profissional 6 – com orientações na roda da conversa e com constantes lembretes e diálogos que se fazem necessários quando surgem os conflitos e ouvindo-os deixando que argumentem e construindo juntos as regras necessárias para um bom andamento.

Profissional 7 – não respondeu.

4.3.) Como se dá a educação das crianças em sua prática:

Profissional 1 – através de questionamentos, estímulos e registros em folha, caderno.

Profissional 2 – a educação visa um desenvolvimento global da criança, seu bem-estar e autonomia são metas e com o ensino de nove anos o direcionamento para a alfabetização é inevitável.

Profissional 3 – através de trabalhos em grupos e individuais, com muito diálogo e questionamentos, com registros em folhas e cadernos.

Profissional 4 – além das ações citadas acima (cuidar é também educar) levar a essas crianças conhecimentos que façam parte de seu dia-a-dia, jamais esquecendo-se da importância do lúdico nesse processo.

Profissional 5 – com conversa, estímulos e muito amor e atenção em tudo que eles nos pedem e mostram.

Profissional 6 – priorizando os conhecimentos prévios, respeitando a faixa etária e explorando o potencial do aluno em contextos do meio em que ele vive, ampliando conhecimentos através da fantasia, da imaginação, do brincar e das atividades de aprendizagem significativa.

Profissional 7 – não respondeu.

4.4.) Participação das crianças é ativa em todo o processo educativo? De que forma?

Profissional 1 – para desenvolver as atividades penso sempre despertar o interesse das crianças procurando saber seus conhecimentos prévios, atividades que contemplem o planejamento anual e as necessidades emocionais das crianças.

Profissional 2 – a criança participa no sentido dela própria construir conceitos através do levantamento de hipóteses e intermediações que a fazem evoluir.

Profissional 3 – em nossos trabalhos procuramos aproveitar as experiências anteriores dos alunos procurando despertar o interesse e estimulando o desenvolvimento das mesmas.

Profissional 4 – sim. Todos os assuntos introduzidos são previamente discutidos, proporcionando-me conhecimento daquilo que minha sala conhece, para a partir disso, estabelecer minhas ações.

Profissional 5 – sim. Convivendo, dialogando e resolvendo situações problemas entre elas e os adultos.

Profissional 6 – a mediação é minha, mas a atuação é deles, dentro do fazer, do acontecer e do brincar aprendendo que a mim só cabe orientar e observar, mas efetivamente eles são sujeitos da aprendizagem desse processo educativo.

Profissional 7 – não respondeu.

4.5.) Contribuições da Educação Infantil para a criança que a frequenta:

Profissional 1 – socialização, contato com escrita e a leitura em suas diferentes contextualizações, expressão dos sentimentos, conscientização em cuidar do meio ambiente, estímulo ao raciocínio lógico matemático. A Educação Infantil é extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem.

Profissional 2 – a Educação Infantil faz parte da estrutura da educação básica, proporciona condições de aprendizagem que há algumas décadas pertenciam somente à família.

Profissional 3 – a socialização, a possibilidade da exploração dos sentimentos, o contato com a leitura e escrita em diferentes contextos e o estímulo ao raciocínio lógico matemático. Considero a Educação Infantil de suma importância no desenvolvimento social, emocional e no raciocínio lógico-matemático das crianças.

Profissional 4 – em minha opinião o mais importante é a interação social; possibilitar-lhes reconhecer-se no outro, lidar com o outro, respeitar diferenças e nesse contexto ter acesso aos primeiros momentos de contato com o mundo da escrita. Educação Infantil tida às vezes como “só brincar” é que transformará a criança e conseguirá fazer com que o convívio com o outro se torne viável; a criança constrói e vive realidades em suas brincadeiras, situações essas que a permitem gerar conflitos e resolvê-los. Em minha opinião, a Educação Infantil é essencial.

Profissional 5 – nós, da Educação Infantil, somos os primórdios da vida deles, nós temos como objetivos mostrar a eles que é nessa fase da vida que podemos moldar cidadãos

responsáveis e dignos para o futuro do nosso país e nessa idade que eles aprendem a ter respeito e a respeitar ao próximo.

Profissional 6 – ela oferece a base que irá estruturá-la nos primeiros anos do ensino fundamental oferecendo socialização, interação, segurança, autonomia e dentro de um contexto afetivo que torna prazeroso aprender. Que a criança possa ser vista cada vez mais como ela é e respeitada nesse processo de aprendizagem, até no decorrer dos primeiros anos do fundamental, sem restringi-la limitando-a e nem esperando mais do que ela possa oferecer. Lembramos que cada criança é uma criança e cabe ao profissional conhecê-la e saber quais as suas reais necessidades de aprendizagem dentro de suas potencialidades.

Profissional 7 – não respondeu.

Quanto ao Plano de Gestão (integrante do PPP) muito foi colocado nas falas dos profissionais, mas em seus objetivos dos planos dos cursos mantidos pela escola traz:

- oferecer várias oportunidades que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses;
- estimular a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, o enfrentamento da auto-estima e de construção de identidade;
- respeitar e incorporar a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade;
- levar em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender, que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo;
- valorizar o trabalho cooperativo;
- propor que o educando tenha uma intenção educativa, organize o ambiente, planeje, por iniciativa própria e com as outras crianças;

- propor atividades, lançar desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem;

- assegurar a realização de aprendizagem em que os conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e propiciem o interesse pela utilização efetiva dos mesmos;

- dar oportunidades ao educador de refletir individualmente, com seus pares, dirigentes e especialistas, sobre sua prática, para que não se aplique mecanicamente uma seqüência de rotinas pré-estabelecidas;

- inserir o aluno no mundo da comunicação formal e informal, utilizando-se de diferentes linguagens e signos inclusive a escrita e a leitura.

O documento contempla ainda o planejamento bimestral nas seguintes áreas de conhecimento: Natureza e Sociedade/ Linguagem oral e escrita/ Matemática/ Artes/ Movimento e Música, explicitando como cada área será trabalhada em cada faixa etária e a proposta da realização de projetos especiais desenvolvidos pela instituição ao longo de todo o ano letivo, que são: Semana de acolhimento/ Quem cuida tem (patrimônio)/ Educação para a saúde/ Educação moral e cívica/ Educação para a paz/ Quando eu passeio eu aprendo/ Trânsito/ Minuto da Dengue/ O mundo precisa de mim (a amiga natureza)/ Páscoa/ Dia das Mães/ Meios de Comunicação/ Festa da zona rural (Junina)/ Dia dos pais/ Folclore/ Música na escola/ Semana das crianças/ Atividades mil/ Culinária/ Janela dos sonhos/ Novos olhares para uma nova proposta/ Horta na escola/ Oficina de Artes/ Amigos da escola/ Time da manutenção/ Oficina de costura/ Formatura/ Natal.

A avaliação final do documento traz “Um passo e uma reflexão, é assim que estamos caminhando, revendo posturas com o objetivo de garantir às crianças o direito de ser criança”.

Promover a análise de todo este material é uma tarefa que demanda muito detalhamento.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar a importância dada à(s) criança(s) na elaboração das propostas, conforme Kuhlmann (2007) assim propõe, que a Educação Infantil tem sua especificidade e sua caracterização como lugar de cuidado-e-educação a partir do momento em que toma a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.

Outra questão apontada, principalmente nas falas dos profissionais, é a integração entre cuidado e educação. Conforme colocam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(1999), o cuidado é compreendido como parte integrante da educação embora possa requerer conhecimentos, instrumentos e habilidades que vão além da dimensão pedagógica. Sua base está em compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano; é um ato em relação ao outro e a si mesmo.

Ter a participação ativa da criança em todo o processo também aparece muito explícito nas falas e documento, confirmando mais uma vez a proposta dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que cito:

“Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.” (MEC, 1999, vol. I, p.25)

A construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado se dá, então, a partir de um comprometimento com o outro, com sua singularidade, sendo solidário com suas necessidades e confiando em suas capacidades.

Nesta integração, a proposta pedagógica dos profissionais também revela a preocupação com o lúdico, com o brincar, com o coletivo infantil, com a imaginação, a fantasia, com as diferentes linguagens, entre elas a leitura e a escrita.

Passo agora para um ponto polêmico: a escolarização da Educação Infantil. Em vários momentos alguns profissionais, em suas falas, abordam o uso do caderno, das folhas de registro, bem como se referem à criança como aluno e ao espaço educativo como escola. Na observação participante constatei a presença de lousas nas salas, bem como a organização de filas das crianças. Construção de cabeçalhos e rotinas diárias. Seria este um indício da escolarização da Educação Infantil?

É importante destacar que estamos falando em pré-escola e Kuhlmann (2003) ressalta que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças pré-escolares que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Aí está o pulo do gato: é preciso ter clareza quanto ao caráter da educação infantil, em que a criança é o ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

“Mas, tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem (vol. 2, p.7) assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.” (Kuhlmann, 2003, p. 65)

No entanto, esta articulação não pode permitir que se retorne à marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas que tanto tem se buscado superar. A este respeito Mello (2005) faz um alerta e um convite:

“... até agora temos contaminado, por assim dizer, a educação infantil com as tarefas do ensino fundamental (...) de agora em diante, levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil – ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservemos tempo para elas. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala.” (Mello, 2005, p.24)

Iniciei a presente análise com a constatação de Mello (2001) de que a observação das práticas educativas em instituições de educação infantil tem revelado um cotidiano ainda muito distante da teoria que se conhece e do anúncio que se faz às práticas pedagógicas

possíveis. Será esta a constatação desta pesquisa? Foi a pergunta que fiz inicialmente e agora tenho condições de responder.

Constatai, mediante a análise do conteúdo, que há um diálogo entre as teorias e as práticas dos profissionais de Educação Infantil que se faz representar no cotidiano das instituições. No entanto, não há como se afirmar que o ideal foi atingido. Muito ainda precisa ser repensado, construído e conquistado pelos sujeitos (histórico, social e culturalmente) envolvidos. Saliento, porém, que a direção do caminho que está sendo percorrido aponta para a garantia efetiva do direito à infância da criança pequena brasileira e aí está uma grande conquista. A caminhada, por sua vez, continua...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho anuncio o início de muitos outros, pois o assunto em questão tem em sua amplitude um vasto campo de estudos e pesquisas. Muitas bibliografias foram referência à construção deste projeto, mas por motivos de direcionamento do tema não foram abordadas em toda sua riqueza e profundidade. No entanto, elas se encontram registradas ao final desta pesquisa para que em outros momentos possa servir-lhe de ponto de partida para suas possíveis reflexões e indagações.

A minha proposta inicial era de abordar o cuidado-e-educação da teoria à prática dos profissionais de educação infantil e foi desta forma que o processo se desenvolveu. Quantos conhecimentos adquiri e quantas vivências experimentei! Ao definir o tema do projeto desconhecia a sua real imensidão e as contribuições que traria para minha formação.

Foi um desafio: do planejamento à execução. Agora, nesta avaliação, registro a minha satisfação por todo o processo e pelos resultados alcançados.

Agradeço a todos que de prontidão receberam os questionários e responderam, à coordenadora pedagógica que me apresentou o documento da instituição e me permitiu fazer registros para uso neste trabalho e à professora que gentilmente abriu as portas de sua sala e me permitiu viver ali momentos marcantes, observando e participando de sua prática, bem como desfrutando da alegria e energia das crianças.

Muitos são os caminhos que as pesquisas podem trilhar, mas fazer esta relação entre teoria e prática realmente trouxe uma sensação de completude, de conversa longa com muito a se falar.

Espero que tenha sido proveitoso para você, caro leitor, este trabalho, pois para mim foi inesquecível.

Obrigada pela companhia e até mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. N.42, p.13-24, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de casos. In **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez, 2006.
- ANDRE, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. R.J Zahar, 1981.
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Introdução: Por que e por que uma política de formação do profissional de educação infantil? In **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.11-15.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Portugal, 1994, p. 47-74.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. Estudos de caso. In **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Portugal, 1994, p. 89-105.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 161-172.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001.
- BRITTO, Luiz Percival L. Educação infantil e cultura escrita. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.VII-I.
- BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-posições**. N. 28, p. 119-131, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, nº 68, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta.; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC, 1995, 1ª ed.

- CARDOSO, Beatriz A. A. e CUNHA, Eliana. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In **Territórios da Infância** – linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p. 85-97.
- CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, nº 80, 2002, p. 329-348.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p. 19-50.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais sobre a infância e o processo de alfabetização. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.101-128.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p. 67-100.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, n.69, 1999, p.60-91.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, n.92, 2005.
- FONI, Augusta. A programação. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. (org). Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 140-160.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In **Revista Brasileira de Educação**. R.J.: Anped, n. 10, p. 58-78, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.
- FRANCO, Maria Laura. Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – falares e saberes**. SP: Cortez, 2007, p.7-13.
- GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p.150-169.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. In **Cadernos de Pesquisa**. n. 64, p. 57-60, 1988.

- KUHLMANN Jr., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922) in **Cadernos de Pesquisa no. 78**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1991. p. 17-26.
- KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de,; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p. 51-66.
- MAGRINI, Gabri; GANDINI, Lella. Inclusão: a história de Dario. In GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p.180-192.
- MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de,; PALHARES, Marina (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 75-108.
- MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. (org). Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 173-184.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**, IAC, n.7, 1986 p.89-98.
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de,; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.
- MELLO, Suely Amaral. A emoção e a regra na construção de uma pedagogia da infância. In MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da Infância Brasileira**. Fapesp/Autores Associados, 2001, p. 211-232.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, 2009.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. Portugal, 3ª ed, s/d.

- MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.189-201.
- MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – falares e saberes**. SP: Cortez, 2007, p.19-28.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p. 101-120.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogias da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PINAZZA, Mônica Appezzato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.85-100.
- PRADO, Patrícia. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, nº 28, 1999, p.110-118.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In **Textos CERU**, S.P.: Humanitas, Serie 2, no. 10, p. 15-34, 2008.
- RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 113-122.
- RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.
- ROCHA, Eloísa. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996). **Pro-posições**. N.28, p.54-74, 1999.
- ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**/ Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- SAITTA, Laura R.Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.114-120.
- SILVA, Anamaria Santana da. Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-posições**. n. 28, p.40-53,1999.

- SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.96-113.
- STEINBERG, S.R. e KINCHELOE, J.. Introdução, Capítulo 1 in **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. R. J.: Civilização Brasileira, 2001, p. 9-83.
- THIOLLENT, Michel J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. S.P.: Livraria e Editora Polis, Ltda., 1980, p. 15-30.
- TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação**. S.P.: Atlas, 1992, p 133-136.
- VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 129-136.
- VENÂNCIO, R. P.. *Maternidade Negada* in DEL PRIORE, M.. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 1997. Págs. 189 - 222.
- VIEIRA, Livia. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, n. 28, p.28-39, 1999.

