

CAPÍTULO 5

OS BENEFÍCIOS DA CRECHE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Juliana Martins Rodrigues

Elaine Conte

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há uma série de exigências de sentido pedagógico para o desenvolvimento integral da criança, em conjunto com o *cuidar*, com a construção com a criança de rotinas, a fim de coordenar e desenvolver hábitos de higiene, hábitos de alimentação, situações que fazem parte do ensino. Bujes (2001) entende que a *experiência educativa* é diferente em cada instituição, visto que cada uma tem sua proposta específica apontando para o fato de que, independente da prática e método aplicado, a educação tem que fazer sentido para a criança. Caso contrário, “a infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida” (BUJES, 2001, p. 17). Dessa forma, a intenção desse trabalho é dar visibilidade e refletir sobre alguns caminhos que foram trilhados até chegarmos ao que está sendo oferecido hoje na Educação Infantil, pois percebemos que ainda há muitas confusões sobre o papel do educador, o papel da família e o objetivo da escola ao propor educação à criança, o que faz com que a criança se torne um mero coadjuvante, alguém que é tomado de forma objetificada nessa primeira etapa formativa.

Sabemos que ainda há muito a melhorar e que para a Educação Infantil cumprir plenamente a sua função social, “ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade”, tornando-se um lugar de sentido, de sentimento coletivo, ou seja, um “[...] lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação”. (BUJES, 2001, p. 21). A partir desses elementos, apresentamos a problemática da pesquisa: de que forma as mudanças de compreensão sobre os sentidos de criança, de creche e de Educação Infantil na contemporaneidade estão contribuindo para o desenvolvimento humano da primeira infância? Objetivamos, portanto, com esse trabalho revisar a herança e o legado histórico sobre as mudanças na percepção da Educação Infantil, bem como apresentar conceitos sobre o desenvolvimento da criança que está na primeira infância. A indagação sobre o presente e o futuro na escola de Educação Infantil permite traçar ações que possam ser projetadas e realizadas neste ambiente acolhedor de pesquisa-formação, como parte significativa desse contexto educacional, onde convergem as artes de fazer com o interagir das crianças.

A pesquisa tem seu alicerce na abordagem hermenêutica que pode ser compreendida como a maneira pela qual lemos e interpretamos algo no mundo, enquanto finalidade de formar-se e educar-se dada as necessidades contextuais. A interpretação é decorrente de uma palavra, de um gesto, de um símbolo, de uma atitude, de uma atitude de abertura em relação ao outro, que possui a capacidade de comunicar-se. A hermenêutica busca uma reflexão compreensiva sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências compartilhadas. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re) conhecer, a partir das experiências compartilhadas, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, oriundas das experiências socioculturais (GADAMER, 2000). Sendo assim, tematizar a compreensão dos sentidos de criança, de creche e de Educação Infantil na contemporaneidade implica questões e concepções do que é educar, aprender, ensinar a compreensão, pesquisar, dialogar, para dar conta da singularidade da vida humana. Para Hermann (2003, p. 9-10),

Quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação

como se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, passa então a produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo da formação.

Acreditamos, assim, que nossas reflexões sobre a temática da infância nos levam a novas compreensões da situação atual que ainda se apresenta como um grande desafio. Por tudo isso, para que a compreensão ocorra é preciso que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos. Por isso, também nos alicerçamos na pesquisa-formação, pois quando nos apropriamos de algo e realizamos a experiência, também ganha outro sentido aquilo que desenvolvemos cotidianamente. O conceito de pesquisa-formação envolve a memória e a vivência do pesquisador para construir uma nova percepção sobre o cotidiano. Para Souza (2007), trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e inventivo no tempo e sobre o tempo reconstruído como possibilidade de investigação e autocrítica. Sob o olhar de Josso (2007, p. 420), a pesquisa-formação constitui-se como um meio de transformação, pois implica,

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido.

Sobre esse enfoque, o estudo está estruturado por uma contextualização sobre o caminho histórico da Educação Infantil, em seguida, abordamos as concepções teóricas sobre o cuidado na primeira infância para tornar visível o desenvolvimento global da criança, fazendo uso de diferentes caminhos e estímulos. Por fim, exploramos algumas projeções de práticas pedagógicas para desvelar possibilidades de intervenção por meio da pesquisa-formação com as crianças, relacionando as ações desenvolvidas ao papel da professora em sua interação e mediação em sala de aula.

2 CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE A CRECHE

Iniciamos apontando o quanto a Educação Infantil passou por transformações para a construção de novos sentidos contemporâneos. Ouvimos com frequência a afirmação de que a Educação Infantil está em um dos seus melhores momentos em termos de valorização, contudo, tal perspectiva não é visível para quem é profissional atuante nessa área, sendo um fato notável se considerarmos os novos reconhecimentos e as funções legais e sociais adquiridas recentemente.

Antes da revolução industrial e da inserção da mulher no mercado de trabalho, a criança era de total responsabilidade da família com a qual convivia e por ela aprendia, não havia um projeto formativo e educativo para o desenvolvimento de uma criança ou expectativas sobre seu aprendizado. Buscava-se apenas passar a cultura da família, valores, princípios, e com o crescimento e amadurecimento a profissão dos pais seria a garantia de ocupar um lugar na sociedade. Com o passar dos tempos, mudanças de paradigmas, transformação da sociedade, o surgimento da imprensa e maior oferta de recurso letrado, mercado de trabalho sendo ampliado, surge à necessidade de escolas para que a informação chegasse a maior número de pessoas.

Entre os séculos XVI e XVII, com o pensamento pedagógico moderno, as escolas foram sendo organizadas,

iniciando-se pela classificação de conteúdos necessários para a formação da criança, técnicas e metodologias para lecionar, maneiras de como a criança aprende. Enfim, naquela época tratava-se de dar o melhor desenvolvimento à criança, vendo-a como ser social e capaz. Aproveitando esse ensejo, a participação cada vez mais ativa da mulher no mercado de trabalho fez com que instituições destinadas à Educação Infantil surgissem com fins assistencialistas. Num primeiro momento, as creches e pré-escolas tinham caráter exclusivamente maternal, assistencial sem preocupação pedagógica ou conhecimento sobre a faixa etária e desenvolvimento da criança que ali frequentava.

Nesse espaço inicial, o cuidado era básico pelo fato de que as profissionais que atuavam não possuíam conhecimento da área, já que era um campo de trabalho para o atendimento das famílias, de acordo com seus conceitos pessoais.

Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas *inclinações boas ou más*. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres (BUJES, 2001, p. 14).

Esse tipo de conduta limitava as potencialidades da criança, tornando-a fadada a ser aquilo que lhe era imposto por estereótipos, pelos modos de tratamento, pela desvalorização por sua classe ou condições físicas. Em meados do século XX, com ajuda de médicos higienistas e psicólogos, traçou-se um modelo bem restrito do que seria o esperado de uma criança com desenvolvimento saudável que se acreditava ser um passo importante ao desenvolvimento do sujeito *normal*, mas que gerou classificações entre o normal, adequado e o que estava fora do padrão aceito, excluindo as diferenças intrinsecamente humanas da possibilidade de participar e buscar aprimoramento.

Mais tarde, um fato que gerou maior valorização para a criança e a possibilidade da criança de frequentar a creche foram a Carta Constitucional de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV prevê: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Alguns anos depois, em 1990 foi aprovado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente considerando-os como seres de direito. A partir daí surgiram documentos de grande valor para a garantia da educação as crianças, como por exemplo, a “Política Nacional de Educação Infantil”, estabelecendo diretrizes para os currículos e formas de atender as crianças.

Desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vem integrando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e agregando maior sentido ao espaço que era destinado as crianças. A LDB prevê em seu artigo 29 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, 2017, p. 22).

Atualmente, a compreensão sobre o papel da Educação Infantil é ampla, assim como em relação à criança, as culturas infantis e as diferentes infâncias. Isso não quer dizer que o cuidado foi abolido da Educação Infantil e priorizado somente o pedagógico, uma vez que cuidar e educar são complementares em todo ciclo educativo, muito mais nessa fase onde as crianças são movidas pelo afeto, vínculos emocionais e relações de apego.

3 CARACTERÍSTICAS DA TURMA DE PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil, como vimos, compreende a faixa etária de zero a seis anos de idade. De maneira geral, as escolas de Educação Infantil dividem as turmas por ano, variando a nomenclatura da turma de acordo com a instituição. Cada turma possui suas características de acordo com a idade, sendo possível notar a diferença de uma turma para a outra quando observamos a rotina e as atividades dentro de uma escola.

Como o enfoque deste trabalho é a primeira infância, serão trabalhadas as características da turma do berçário que atende crianças de 0 a 2 anos de idade, sendo em algumas instituições divididas entre Berçário I, crianças de 0 a 1 ano de idade e Berçário II, crianças de 1 a 2 anos de idade. O referencial que serve como norte, que nos faz refletir sobre os objetivos da Educação Infantil e a forma como os conteúdos precisam ser trabalhados é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, visando um entendimento sobre o desenvolvimento das atividades com as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Este material sugere que o ensino seja de maneira lúdica, por meio de brincadeiras e situações significativas para o desenvolvimento integral da criança, sem separar o cuidado do pedagógico. Trata também em tornar a criança uma cidadã crítica, ciente de seus direitos e deveres, com autonomia e segurança em seu desenvolvimento, além de sugerir que as instituições escolares ajudam as crianças a:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63).

Nessa perspectiva, o berçário, assim como as outras turmas precisa proporcionar situações de descobertas, de experimentações para os bebês que aprendem e desenvolvem suas capacidades cognitivas, expressivas e emocionais desde o nascimento. Percebemos que no trabalho pedagógico em turma de Berçário nem sempre o esperado corresponde à realidade, pois muitas vezes o trabalho acaba sendo levado somente para os cuidados biológicos, sem um propósito de estimulação aprendizagem com o bebê. Nesse espaço os educadores precisam falar com o bebê, interagir, brincar despertando nele suas potencialidades para o seu desenvolvimento psicológico e noção corporal, já que, conforme explica Oliveira (2010, p. 39),

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Por tanto, a interação social [...] fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A alimentação precisa ser especialmente feita uma vez que o bebê está deixando sua casa e frequentando um espaço novo, onde vai adquirir novos hábitos. Contudo, muitos bebês chegam à escola mamando no peito da mãe ou perdendo forçosamente o hábito de mamar no peito, outros chegam em fase de iniciar a alimentação com *papinhas* ou sólidos. Por estes motivos, é necessário que o profissional que atua com a criança tenha conhecimento sobre a fase em que a criança está e a escola tenha apoio de nutricionista para que seja criado uma rotina alimentar saudável, com cuidados, horários e quantidades adequadas. Goldschmied e Jackson (2006, p. 190) apontam que “o tipo de comida oferecido às crianças na creche é importante, não somente por causa de seu impacto imediato em sua saúde e seu desenvolvimento, mas porque estabelece as bases para hábitos alimentares futuros”.

E quanto ao pedagógico, não são necessariamente as atividades extraordinárias que chamam a atenção do bebê ou brinquedos caros, cheios de luzes e sons. Na verdade, para atrair a atenção do bebê, nessa fase de 0 a 2 anos, segundo Piaget (2011), em pleno Período Sensorio Motor, a criança aprende pelo sensorial e pela experimentação. Então, é necessário promover momentos em que seja possível mexer em diferentes texturas com as mãos, com os pés, entrar e sair de caixas de papelão, chocalhos de material reciclado, enfim, materiais simples, mas que para o bebê proporcionam muitas sensações e com isso, muito aprendizado.

No berçário é fundamental, antes de tudo, a observação, olhar a criança e vê-la com um todo, tendo as bases teóricas, mas sabendo trabalhá-las de acordo com a necessidade da turma. Também a avaliação sobre o desenvolvimento das atividades das crianças, se está acontecendo conforme o planejado, se está sendo oferecida uma educação estimuladora, sensível, provocadora de experiências para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Brandão, Melo e Mota (2006, p.130) dizem que:

Prestar atenção à ação da criança e em suas atividades, nas atuais práticas pedagógicas, representa, por parte do professor, ou professora, não apenas a consideração a um sujeito ativo com potencialidades, direitos e linguagens que lhe são próprias, mas a consciência de que é pela observação atenta a essa criança, que sua ação docente pode ser melhor avaliada e adequada a situações que favoreçam a qualidade do processo de desenvolvimento desse pequeno sujeito.

O berçário tem uma proposta ampla e não pode ser reduzida somente ao cuidado ou banalizada com o senso comum de que qualquer pessoa pode realizar este trabalho. O berçário, portanto, é parte da Educação Infantil e a base da educação básica, onde, para muitas crianças, inicia o caminho escolar e é o único lugar onde elas recebem estímulos, onde desenvolvem sua autonomia, respeito pelo outro, empatia, curiosidade, imaginação e recebem um olhar afetivo e de bem querer em seu amadurecimento intelectual e emocional.

4 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 2

A criança na primeira infância está descobrindo o seu entorno a cada instante. Ela é movida pelo afeto, pelo estímulo e pelo contato com tudo que a cerca, sejam pessoas ou objetos, o que a faz criar o conhecimento e atribuir significado as experiências pelo qual vivencia. Dessa forma, vale lembrar que desenvolvimento e aprendizagem estão ligados e não entram em contato com a criança somente no ingresso da vida escolar, pois estão presentes desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2010). Para a constituição de um sujeito, a Educação Infantil se estabelece em um dos principais fundamentos de interação humana, sendo necessário conhecer as fases de desenvolvimento das crianças, suas características socioculturais e étnicas, a realidade da qual são oriundas e as maneiras de aprender.

Segundo Piaget (2011), a formação está vinculada ao biológico, pois acredita que só é possível construir o conhecimento quando a criança está em um nível de maturação adequado para aprender. Para Piaget (2011), todo ser humano tem capacidade de se adaptar e construir o conhecimento, que se dá pela troca entre o meio e o organismo em um processo chamado de adaptação, complementarmente com a assimilação e a acomodação. Piaget (2011, p. 89) explica que:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação.

Para que a criança consiga construir seu conhecimento ela necessita gradualmente ir passando pelos níveis de conhecimento, ela precisa aos poucos ir se apropriando e transformando suas experiências, para que novas situações sejam aprendidas, o que Piaget (2011) denomina como *estádios* do desenvolvimento cognitivo. Estádio se

trata de uma ordem sucessiva e não necessariamente cronológica, usando a experiência do sujeito e não apenas da maturação alcançada ou do meio social. Como a prioridade deste trabalho é a primeira infância, será apresentado somente o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, que segundo Piaget, seria *o estágio da inteligência sensório-motora*, caracterizando-se do nascimento até os dois anos de idade da criança.

Este período é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo, pois é nele em que se constitui as bases para futuras aprendizagens surgindo as primeiras formas de expressão e pensamentos, assim como padrões de comportamento usados em diferentes contextos ou sob diferentes objetos. Possibilitam que o ser humano organize sua experiência quanto à sua construção do mundo nas questões de: tempo, objeto, causalidade e espaço. A criança que está inserida no contexto escolar desde cedo, passa a ter mais interação com o mundo exterior, com diferentes pessoas, crianças e adultos, com as distintas formas de falar e agir, com diferentes estímulos que ampliam seus estímulos, aumentando as possibilidades de se desenvolverem mais.

O adulto, neste caso, também o educador, transmite através da interação com a criança a sua cultura, valores, pensamentos e experiências, em uma troca sociocultural. Sobre este contato da criança com adultos, Vygotsky (1978, p. 57) explica que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas.

Segundo Vygotsky (1978), podemos considerar que o sujeito aprende de forma mais significativa por meio de interações e construções cooperativas com seus semelhantes. Para que haja a interação com o adulto, a criança desde o nascimento tem sua forma de comunicação, seja por sorriso, choro, movimentos de lançar os braços em direção ao adulto quando se quer colo, fechar as mãozinhas, enfim, comportamentos, muitos com cunho afetivo com quem a cerca demonstrando querer estar perto ou então anseio por algo que está longe ou lhe fazendo falta. Dessa maneira, para Vygotsky (1997, p. 14), “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”, que pode brotar e ser movida pela arte e mobilizada pelo educar e aprender. Percebe-se a importância do encontro com o outro para que ocorra a mediação, a interação e o desenvolvimento do sujeito. Para Vygotsky (1994), o relacionamento intersubjetivo provoca o desenvolvimento do ser humano ao se comunicar – verbalmente ou não – com a sociedade. Conforme Vygotsky (1994, p. 40),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...]. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Por meio da interação com o adulto e com o processo de maturação da criança é que ela vai se apropriando também da linguagem. A criança já faz representações, e isso independentemente da idade, mas no momento em que ela adquire a linguagem, ela consegue ter mais autonomia e demonstrar suas vontades e pensamentos aos demais.

Piaget (2011) constatou que devido às mudanças da ação nesse período, percebe-se também uma transformação da inteligência e linguagem, o que antes era somente prática ou sensório-motora, agora se prolonga como pensamento por volta dos dois aos três anos por influência de socialização com a linguagem. Por isso que o brincar nessa fase é indispensável, assim como em todas as outras fases por qual a criança passa, no entanto acredita-se que o brincar potencializa o crescimento dessas aprendizagens já que é uma possibilidade de estimular a criança, problematizar, desenvolver sentidos e sentimentos. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 110), “é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceito ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto”.

A criança que frequenta a escola nunca fica passiva às influências do seu educador. A aprendizagem é processo ativo que implica a sua participação como sujeito, promovendo o seu desenvolvimento. Ao cantar uma canção, ouvir uma história, ao participar da brincadeira ou ao aprender para que serve um objeto a criança passa por uma vivência singular que implica sempre afeto e aprendizagem (VYGOTSKY, 2010).

5 OS DESAFIOS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil no Brasil ainda enseja lacunas, dúvidas, ambiguidades e indefinições sobre o perfil do profissional dessa área. No entanto, definir o perfil do educador da Educação Infantil não é uma tarefa fácil, bem como projetar as ações pedagógicas e conteúdos teórico-práticos que seriam importantes para a formação do educador nessa área de atuação. A Educação Infantil tem elementos próprios que se distinguem das demais etapas de formação escolar, caracterizando-se pelos aspectos do educar, do sensibilizar, do afetar, do emocionar e do cuidar e que podem ser consideradas funções que caracterizam uma das particularidades do trabalho na Educação Infantil. O reconhecimento dos professores da Educação Infantil como profissionais se efetivará quando forem consideradas as particularidades que caracterizam o início da vida escolar das crianças.

Nesse cenário, a profissão de professor envolve inúmeras queixas e reivindicações em todos os setores da educação e em todas as redes. O primeiro fator que interfere e inferioriza diante de outras profissões é a questão salarial, principalmente na Educação Infantil. Mas é necessário entender que “[...] quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro, de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões” (PINTO, 2009, p. 60). Trata-se de uma equiparação e valorização, uma forma justa de remunerar este trabalho que tem dedicação praticamente exclusiva do profissional que passa muito além das 40 horas semanais dentro da escola com seus afazeres pedagógicos. A segunda maior queixa é em relação às condições trabalhistas devido aos contextos das escolas, como, por exemplo, pela falta de materiais didáticos, serviços de apoio aos educadores e até mesmo com a própria infraestrutura precária da escola. Conforme os dados da UNESCO (2005, p. 158),

[...] ensino e aprendizagem na sala de aula são sustentados por um amplo ambiente capacitador. Este consiste, essencialmente, em bons professores, escolas fortes e uma infraestrutura nacional coerente de apoio. Também são importantes a provisão, distribuição e entrega de recursos (incluindo livros didáticos e outros materiais) e a estrutura física de salas de aula e de escolas.

A ideia da formação continuada pode ser uma das soluções para os profissionais de educação, principalmente na educação infantil, pois são poucas as escolas que priorizam esse tipo de atualização aos profissionais, pois muitas das vezes os cursos acontecem em horário de trabalho e por este motivo muitas professoras acabam abrindo mão de participar pela não liberação do local onde trabalha, devido a falta de outro profissional que o substitua em sua turma pelo período do curso e quando acontecem cursos a noite, dificilmente os professores participam, pois muitas vezes já tem outras atribuições a fazer.

A jornada de trabalho de uma escola de Educação Infantil geralmente varia entre 30 e 40 horas semanais, seja professor ou auxiliar, sendo que pela CLT, artigo 58 - A, pode-se ler sobre a carga horária de trabalho do servidor público extensivo à carreira do magistério: “Considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja duração não exceda a trinta horas semanais, sem a possibilidade de horas suplementares semanais, ou, ainda, aquele cuja duração não exceda a 26 (vinte e seis) horas semanais, com a possibilidade de acréscimo de até 6 (seis) horas suplementares semanais” (BRASIL, 2017, *on-line*). Sendo assim, além de ser um trabalho que traz uma grande exigência física e mental, ainda conta com um tempo a mais de trabalho previsto a cada dia, reforçando o desgaste do profissional da educação.

Nessa perspectiva, não é difícil ver nas escolas o excesso de crianças por turma, o que sinaliza um desinteresse

em contratar mais profissionais, um descaso com o atendimento e segurança das crianças e um desrespeito com as famílias que buscam um atendimento de qualidade para seus filhos. Além disso, percebemos uma sobrecarga do professor que é diretamente afetado, tendo que trabalhar muitas vezes sem uma auxiliar, colocando em jogo sua saúde principalmente, tendo em vista turmas grandes, heterogêneas e crianças hiperestimuladas pelas tecnologias digitais. O fator desorganização, que compreende toda a classe de professores, cujas condições levam a falta de reconhecimento da profissão. Nesse contexto, Ludke e Boing (2004, p. 1169) destacam que,

Poderíamos enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, deixa nossos professores em situação ainda mais frágil; e também sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade categorial dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma categoria comparável a de outros grupos ocupacionais.

Na Educação Infantil além de ter todos esses fatores, ainda há a preocupação em formar cidadãos, pessoas melhores para a sociedade, pois:

Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (BRASIL, 1998b, p. 24).

E são por esses seres humanos, por essas crianças que precisamos nos fazer valorizar e reconhecer, para que consigamos fazer a diferença e fazê-las entender nossa importância na melhoria da vida em sociedade. E quanto ao profissional de educação infantil, a LDB, artigo 61 prevê que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 41- 42.)

Como vimos no trecho acima, o próprio documento legal não exige a formação em curso superior para os educadores de Educação Infantil. A dinâmica desencadeada pelas novas estratégias políticas promove ainda um peso maior ao educador como burocrata, acarretando uma perda de relevância das demandas pedagógicas e dos sentidos dos processos educativos. A questão recai sobre a possibilidade que o dispositivo legal confere para atuação docente somente com o ensino técnico, retirando a importância de uma formação técnica, científica e profissional completa, como é o caso do curso superior. “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 2017, p. 42-43). A LDBEN, em seu artigo 87, institui a Década da Educação, que se iniciou um ano após sua publicação, ou seja, de 1997 a 2007, propondo que somente professores habilitados em nível superior ou formados em serviço poderiam trabalhar na área. Nesse contexto de discussão, a lei reforça e prevê políticas de formação em nível superior para os profissionais da educação básica, o que teria sido muito relevante para nosso sistema educacional se não fosse revogada como foi. Assim, permanece o dilema da semiformação dos professores de Educação Infantil, e consequentemente, a desvalorização cultural desses profissionais.

Nos contextos educacionais, percebemos que para ser professor é preciso somente o ensino médio ou então cursos preparatórios, muitas vezes, sem o reconhecimento do MEC. Embora não anulamos ou menosprezamos os sujeitos com essa formação, mas esses cursos de pouco tempo de duração e com poucas experiências, que seguidamente não preparam uma pessoa para o ato complexo de educar uma criança. Contudo, as maiores vítimas são as crianças que passam pelas mãos deste profissional, pois não receberão na maioria das vezes as mesmas condições de se desenvolverem, comparada com a criança que tem um profissional especializado na área lhe atendendo.

Saviani (2009, p. 153) defende que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”. Até porque, as precárias condições de trabalho “[...] não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153). A infância é uma condição social de ser criança e de conviver com os outros, criando vínculos afetivos, por isso, é um grande desafio para os educadores, que precisam potencializar a voz das crianças, nos diferentes tempos infantis e ambientes educacionais. Ao mesmo tempo, percebemos os inúmeros fatores que envolvem a formação dos professores e os processos de escolarização das crianças. De acordo com Saviani (2009), para além dos discursos de uma garantia na formação consistente e condições apropriadas de trabalho, é necessário fornecer os recursos financeiros que correspondam a essas necessidades. Mas é “aí que está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado [a saber, essa] duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos”, uma sociedade do conhecimento, cujas políticas pautam-se pela redução de investimentos (SAVIANI, 2009, p. 153). Contudo, trata-se de “ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Galvão e Brasil (2009, p. 74), na tentativa de identificar as dificuldades da profissionalização dos educadores na Educação Infantil, ressaltam que o perfil para o exercício de educador na Educação Infantil, por um longo período de tempo, esteve conexo “ao modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar de e a educar crianças pequenas”. A compreensão desse trabalho e as diversas conjunturas profissionais e contextuais que emergem na Educação Infantil têm direcionado a necessidade de uma formação humana ancorada nas diferenças, que leve em consideração as particularidades que envolvem os saberes e experiências necessários à profissão. Para Cerisara (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 a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área.

Dessa forma, o padrão materno com características de cuidado das crianças pequenas faz com que não se reconheça a necessidade de profissionalização, tornando necessárias habilidades mínimas para esse nível de educação, como a expressão de afeto, paciência e domínio com crianças. Evidente que a questão da profissionalidade dos professores na Educação Infantil não são as mulheres que atuam nessa área, mas os estereótipos criados no que tange à essa profissão com a maternidade, estando apenas a mulher apta para esse exercício. Assim sendo, tratando-se de uma profissão realizada quase que somente por mulheres, criou-se também um entendimento de assistencialismo e familiaridade com as crianças pequenas, como se elas naturalmente fossem capacitadas para cuidar e ensinar, negligenciando o papel do exercício docente para o desenvolvimento global do ser humano. A compreensão da Educação Infantil como extensão das funções maternas enfraquece o caráter profissional da área, pois parte do entendimento de que o professor dessa área utiliza somente as competências da maternidade e do senso comum, sem pautar-se por uma Pedagogia científica e recaindo em ativismos práticos.

Portanto, tal situação recai sobre as políticas públicas de educação, as quais necessitam demonstrar na

prática e não somente no discurso a prioridade que a educação tem no cenário nacional dos investimentos do governo. A partir disso, poderemos vislumbrar uma Educação Infantil de qualidade, onde não só há espaço para o desenvolvimento integral das crianças, mas também se torna um campo de pesquisa para os educadores. Se é difícil e trabalhoso educar as crianças pequenas, então, essa situação perpassa a complexidade das pesquisas sobre a cultura da infância e engloba uma mudança dos profissionais, já que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72).

Assim, não há como exigir a cientificidade nas práticas educativas infantis sem a presença de uma Pedagogia científica e, conseqüentemente, de um educador com uma formação permanente e qualificada, visto que “o trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente”, o que quer dizer que “ao educador cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). Essa dimensão do trabalho pedagógico requer “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” (BRASIL, 1998, p. 41). Torna-se ainda fundamental ferramentas à reflexão sobre a prática educativa com as crianças, que inclui a observação, o registro, o planejamento e a (auto)avaliação. O perfil de educador de Educação Infantil se baseia nas funções de ensinar e de cuidar como questões inseparáveis para o exercício profissional. A definição de um perfil na Educação Infantil é uma das questões basilares a ser considerada na solidificação de uma identidade profissional, pois na história da Educação Brasileira, o educador de Educação Infantil foi denominado de diversas maneiras, com distintas responsabilidades e exigência de níveis de escolaridades diferentes. Ainda há uma certa visão depreciativa do trabalho docente no campo da Educação Infantil, o que é originado, em parte, por uma defasagem formativa das pessoas que atuam na área, nem sempre com uma formação de nível superior, além de uma ausência de cientificidade na prática educativa dos educadores, já que são vistos mais como cuidadores do que como elaboradores e desenvolvedores de projetos profissionais.

6 CUIDAR X EDUCAR

Além dos desafios que abarcam os profissionais da educação, no campo da Educação Infantil tem o empasse entre os conceitos: *educar* e *cuidar*, que na verdade se tornam um desafio diário na prática docente. Nos discursos educacionais, parece imperar a vontade em desvincular a Educação Infantil do assistencialismo na ideia de retirar o *cuidar* da educação, como se fosse algo errado ou impróprio para os processos educacionais das crianças desse nível escolar. A dimensão do cuidado é condição para o estabelecimento de vínculos de empatia, de afeto e de relações intersubjetivas aos processos interativos e evolutivos de aprendizagem.

Sobre a questão do cuidado e do educar, podemos fazer uma relação com a amorosidade que Freire apresenta, quando pressupõe pensar em sensibilidade, em olhar e pensar no outro, em que o sujeito pode ser o autor de sua própria história, aprimorando a capacidade amar, de sentir, de (re)construir, de cuidar do mundo da vida com o outro. Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2011, p. 104) diz que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Esse processo envolve o sentimento de pertencimento e segurança entre os sujeitos como seres de abertura para as possibilidades de aprender pela capacidade dialógica. Afinal de contas, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79 - 80). Os processos de ensino e de aprendizagem quando atravessados pela amorosidade, proporcionam uma educação sensível, amorosa e imaginativa enquanto prática para a humanização. A dimensão da amorosidade também está presente na obra *Professora Sim, Tia Não*, em que o autor afirma que,

É preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de «amor armado», como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários (FREIRE, 1999, p. 38).

A amorosidade e o diálogo se constituem como elementos básicos para que aconteça no processo educacional, pois,

[...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1992, p. 43).

Freire caracteriza a amorosidade como um processo de intercomunicação e de abertura dos sujeitos necessário para dar segurança e confiança no relacionamento que acontece por meio do respeito mútuo. Evidentemente, Freire relaciona a amorosidade com outras categorias pertencentes ao humano, como o diálogo, o respeito, a humildade, a fé e a esperança, destacando que é impensável o dialogar autêntico, sem a amorosidade para com o outro e à totalidade do mundo da vida.

Historicamente, a creche se constituiu como um espaço que priorizava a alimentação, higiene e segurança, suprimindo alguma carência familiar e a pré-escola ganhava um sentido educativo, visando o desenvolvimento intelectual da criança. Pasqualini e Martins (2008, p. 74) afirmam que “[...] costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em *cuidar* das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua *educação*, acabavam negligenciando a dimensão do *cuidado*” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 74). Cunha e Carvalho (2002, p. 4) corroboram com essa posição ao dizerem que,

A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar” – tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais.

A Educação Infantil precisa ser vista como um espaço de aprendizagem social não apenas conduzido pelos profissionais com *cuidados maternos*, tampouco com o rigor da *educação escolar* presente no ensino fundamental, onde se tem regras mais rígidas e rotina mais limitantes. Conforme Azevedo e Schnetzler (2005, p. 4), “ao longo dos dez últimos anos, a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na Educação Infantil tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área como em fóruns nacionais de debates sobre a educação”. É necessário que haja a integração entre as atividades pedagógicas designadas para as necessidades da pré-escola e momentos de cuidado e de ludicidade que remetem as atividades realizadas na creche, gerando uma proposta mais abrangente à Educação Infantil.

[...] a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa (WIGGERS, 2002, p. 12).

No binômio *educar-cuidar* está subjacente à pretensão de unir os conceitos, pois sinaliza uma troca, um complemento entre as duas práticas. Mas ainda gera polêmica, por não ser abordado da forma como se desejava inicialmente com os profissionais que atuam com as crianças de Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, o cuidar é parte integrante da educação.

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. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Tudo indica que na Educação Infantil não é possível educar uma criança sem cuidá-la, não tem como dissociar esse processo que é complementar. É necessário esclarecer como e para que educar as crianças que frequentam a Educação Infantil. O profissional de educação por essa falta de caracterização acaba ficando em dúvida até mesmo com a nomenclatura que deve usar. Alguns optam por professor devido a sua formação e outros optam por educador acreditando que é o termo mais adequado à Educação Infantil e ao trabalho que realiza com crianças da primeira infância, na ideia de educar e cuidar. Contudo, o profissional que opta por trabalhar somente com o cuidado ou que é exposto a essa condição passa por uma descaracterização dos próprios princípios da Educação Infantil, reduzindo sua capacidade e intencionalidade pedagógica a uma mera participação. Em outros momentos pode se tornar apenas quem escuta e atende a criança, seguindo-a e atendendo seus interesses, desejos e necessidades. Observa-se então que, para que a Educação Infantil atinja sua função de forma efetiva é necessário que haja uma integração entre o cuidado e o educar, um propósito educativo que ensine a criança sem torná-la um *aluno passivo* que frequenta a Educação Infantil.

Enquanto questão sociocultural, o cuidado em relação às crianças tem o potencial de resgatar também os valores humanos adormecidos, e nesse processo de formação são revelados valores como: respeito, amizade, partilha, cooperação, entendimento, compaixão e paciência, lembrando normas de conduta e tentando fazer com que os envolvidos reflitam e procurem crescer com a situação, exercitando a alteridade. As práticas pedagógicas com as crianças precisam se aproximar cada vez mais desse contexto, tendo também o cuidado com a base relacional para os processos educativos, lutando contra os ranços escolares de meros espaços frios e abstratos de uma tradição que não pratica a invenção do cotidiano na Educação Infantil. No relacionamento entre educadores e crianças, o vínculo afetivo de cuidado é um grande facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, pois essa interação irá criar um clima de acolhimento, companheirismo e alegria, superando as dificuldades e tensões desse processo que exige abertura e disponibilidade para o diálogo com o outro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vimos que a creche em seu início surgiu com o intuito de atender as famílias cedendo um espaço para que a criança passasse seu dia, sendo cuidado por uma pessoa sem formação na área. Com o passar do tempo, surgiram discussões para dar sentido a esse campo de atuação, ao passo que foi se reconhecendo a importância da criança como sujeito de direitos à liberdade, à autonomia, ao respeito e de importância na sociedade.

Com o estudo foi possível notar que poucos avanços aconteceram e que há uma discussão que não chega a uma conclusão referente à Educação Infantil, que ora preza pelo cuidado, ora pelo ensino, ora pela escolarização. Entretanto, reiteramos que educar e cuidar são indissociáveis e isso não é algo que menospreze o trabalho executado na Educação Infantil. A criança precisa ser criança, não há problema em atender suas necessidades enquanto criança ao invés de torná-la um adulto em miniatura precocemente. O que falta é uma orientação e diálogo consistente de quem educa, do como educar e para quê.

Ressaltamos que ainda falta uma identidade para a Educação Infantil que una educar e cuidar, pois quem cuida, educa ao cuidar, assim como uma valorização do profissional em termos salariais e cursos de formação que atendam às necessidades e espaços disponíveis para realizar o trabalho.

A educação precisa estar atenta para a questão do cuidado e da ludicidade, pois essas são formas de colaboração aos processos de ensino e de aprendizagem de responsabilidade coletiva, pois por meio do cuidar e do educar é possível estabelecer vínculos interpessoais. Dessa forma, o cuidado e o desenvolvimento cognitivo e emocional são indissociáveis e se retroalimentam, visto que os sentimentos podem exercer influência positiva ou negativa à dimensão cognitiva. Concluímos que o trabalho do educador não pode estar alheio à indissociabilidade entre razão e sensibilidade, pois o trabalho na Educação Infantil é embasado na interdependência comunicativa fundamental às trocas de conhecimentos e ao respeito mútuo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, H. H. O. de; SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e formação inicial de seus profissionais. Caxambu: In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** ANPED, 2005. p. 1-18. Disponível em: <www.Anped.org.br/28/textos/gt07>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, atualizado em março de 2017. Art. 29, p. 22. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.
- BRASIL. Decreto - **Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 58, p. 25. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRANDÃO, S. M. B. de A.; MELO, G. M. L. de S.; MOTA, M.a da S. (Orgs.). **Ser criança: repensando o lugar da criança na educação infantil**. Campina Grande: Edupeb, 2009.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 13-22.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. 25ª Reunião Anual da ANPED **Anais...** ANPED, Caxambu, 2002. p. 1-15.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

- GADAMER, H-G.; ALMEIDA, C. L. S. de. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GALVÃO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de Professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, p. 73-83, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672009000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JOSSO, M-C. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2018.
- LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’ Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola/CNTE**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.
- SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSK, Tânia Maria (orgs.). **Memória e formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- UNESCO. **Educação para Todos – O imperativo de qualidade**. Relatório de Monitoramento Global. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- WIGGERS, V. Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? 24ª Reunião Anual da ANPED: **Anais...** ANPED, Caxambu, 2002. p. 1-15.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. **Psicologia**, São Paulo, USP, 21 (4), 681-701. 2010.