

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS ERECHIM
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

EDICLER JOSEBE PANICI

EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA

ERECHIM/RS

2017

EDICLER JOSEBE PANICI

**EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito final à obtenção do grau de Especialista em Psicopedagogia, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Erechim.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

ERECHIM

2017

EDICLER JOSEBE PANICI

**EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Psicopedagogia, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Erechim.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

Erechim, _____, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Professor:

Professor:

Professor:

À minha querida filha Alana Louise, que nas descobertas da sua primeira infância, me permite experimentar o mundo à sua maneira, ensinando-me a ser melhor educadora e mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por nos proporcionar, a cada amanhecer, o fôlego de vida.

A esta universidade, seu corpo docente, que me oportunizou a realização deste curso e proporcionou o alcance de novos horizontes.

À coordenadora do curso, Prof^a. Jacqueline Raquel B. Enricone.

Ao meu orientador, Prof^o. Dr. Arnaldo Nogaro, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho, bem como todo o suporte, correções e incentivos.

A todos os professores, pelos conhecimentos compartilhados, pelas demonstrações de afeto e amizade.

Agradeço, em especial, à minha mãe, minha heroína que me deu todo préstimo e incentivo nas horas difíceis, de cansaço e desânimo.

Ao saudoso pai, pelo exemplo de vida e dedicação e amor a mim dispensados.

Ao meu irmão Joel, cunhada Elisa e sobrinho/ afilhado João Vythor, por todo apoio, auxílio e companheirismo.

À minha motivação diária, pequena Alana Louise, por compreender todos os momentos de “presença ausente”, por todo “colinho” que ficou para depois e por fazer parte deste texto, pelas inúmeras vezes que ficou pertinho, “ajudando a mamãe a trabalhar...” Minha inspiração, meu exemplo diário.

Ao meu esposo Gleisson pela compreensão nos momentos de ausência e companheirismo e incentivo.

Aos meus avós maternos, pela sua valiosa contribuição e aos demais familiares que contribuíram de maneira direta ou indireta para a minha formação.

RESUMO

A presente pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico aborda sobre a necessidade de conhecer mais a respeito da Educação Infantil, especificamente sobre seu histórico, seus níveis, interesses dos profissionais da área, bem como a formação desejada para que o professor possa atuar de forma a conduzir a criança para que seja ativa, criativa, dinâmica. A problemática dá-se em torno do questionamento de como é possível ao educador desenvolver uma prática pedagógica que além de cuidar possa educar? Nesta perspectiva, pretende-se expor ao leitor, sobre a necessidade de formação continuada ao profissional, dentro de sua área de atuação, visando aperfeiçoar a qualidade das aulas, ocasionando melhor aquisição de conhecimento.

Esta pesquisa tem como objetivo principal, refletir sobre a Educação Infantil enquanto momento para o desenvolvimento da criança a partir do educar e cuidar, pois o educador é responsável por educar e, de forma recíproca, troca aprendizados no dia-a-dia, através do cuidado, no provimento das necessidades básicas dos alunos e suas evoluções.

O profissional de educação infantil precisa estar movido por conhecimentos que lhe permita desenvolver seu trabalho adequadamente e oportunize à criança seu desenvolvimento, sem fragmentar as possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre a razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professor. Criança. Cuidar. Educar. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

“Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social, ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida.” (DIDONET, 2001). Com isso, o presente artigo tem como assunto principal a educação infantil, acompanhado do binômio cuidar e educar para o desenvolvimento da criança. Assim, levantam-se algumas abordagens sobre a educação infantil e como se tem pensado o trabalho docente, evidenciando o seu impacto para o trabalho com crianças pequenas, pois “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.” (BRASIL, 1998, v.1, p.21).

Assim, esta pesquisa pretende refletir sobre a Educação Infantil enquanto momento para o desenvolvimento da criança a partir do educar e do cuidar e, com isso, identificar e compreender o educar e o cuidar como fatores indissociáveis no contexto da Educação Infantil, reflexionando sobre as intervenções que permeiam a formação e a prática docente, demonstrando que a constituição dessa formação não é uma sucessão de fatos que se acumulam; é a articulação de tempos e influências, é a expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança, além disso, questiona-se como é possível ao educador desenvolver uma prática pedagógica que além de cuidar possa educar. Pois sobre o cuidar, estávamos cientes que deveria ser entendido como parte integrante da educação, demandando a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diversas áreas. (SCAPIN; KEISMAN, 2016, p. 155).

Portanto, sabe-se do compromisso em assumir a responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias, pois compreende-se que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas, construindo sentido e conceitos sobre o mundo e, com isso, produzindo cultura.

Nesta perspectiva este artigo aborda a infância como uma construção social, inspirada no educar e cuidar no contexto escolar, sendo este o local para que essas e outras aprendizagens se aprimorem, como: o brincar, o relacionar-se, o conviver, assim como afirma Fernandez (2001), “aprender é tão lindo quanto brincar”.

2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FASE É ESSA?

O modo em que as crianças eram atendidas antigamente dava a ela status de nulidade uma vez que atendia a padrões da antiguidade aonde as crianças representavam adultos em miniaturas. (ARIÉS, 1981) e, era através de seu convívio com os adultos que adquiria conhecimentos e aprendia hábitos que a ajudariam em sua vida. Neste sentido Bujes (2001) ressalta que durante muito tempo, a família e o grupo social tinham responsabilidade sobre a educação da criança.

As organizações de ensino infantil originaram-se na França, no século XVIII, com um propósito de acolher crianças vítimas de maus tratos, abandonadas e em situação de vulnerabilidade, abrangendo a famílias trabalhavam em fábricas oriundas da Revolução Industrial. Porém, a elite não acreditava ser útil que crianças pobres fossem educadas, propondo então, a alegação de piedade e ocupação. (OLIVEIRA, 1995. P 3).

Tal ideia foi seguida durante muito tempo, aonde as “casas escolas”, estruturavam seu espaço e rotina em função do assistencialismo, tendo como objetivo atender as necessidades essenciais das crianças e ocupar, muitas vezes, funções destinadas às famílias.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos, segundo RUIZ (2011), surgiram ainda no Império, com o intuito de amparar as crianças que eram abandonadas nas ruas, orfanatos, etc., motivados pelos ideais de um dos pioneiros e idealizador dos Jardins de Infância foi o médico Friedrich Froebel.

Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas – ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos. O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. (FERRARI, 2008).

No Brasil, o ensino infantil desponta em decorrência da organização econômico-política capitalista e do crescimento da urbanização e, conseqüentemente, do ingresso feminista na cadeia trabalhista, promovido através de movimentos entre os trabalhadores por reivindicações de um local ao qual pudessem deixar seus filhos, requerendo cuidados, uma vez que as mães ficariam ausentes por um período considerável. (FOREST, 2010). Assim, atribuiu-se às creches, o cuidar como sua principal função. (DOURADO, 2012)

No decênio de 1980, após importantes debates sobre as funções das entidades de ensino infantil para a sociedade moderna, as instituições passaram a serem exigidas e pensadas como local de cuidados coletivos e de educação das crianças de zero a seis anos, sendo acessível a todos, sem distinção, salientando a importância da mesma. (SANTOS, 2014).

Através de movimentos políticos, outorgou-se o reconhecimento social desses direitos, os quais eram manifestados por meio de grupos civis organizados e movimentos populares e, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), “estabelece as creches como direito da família e dever do Estado em ofertar esse serviço”. Dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e Adolescente reafirma os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. (BRASIL, 1990).

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publica um registro chamado Política Nacional de Educação Infantil, documento este que estabeleceu metas como a propagação de vagas e avanços no atendimento às crianças, bem como a qualificação profissional, entre outros.

Em 1996, uma emenda constitucional, cria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96), destacando o artigo 62 como precursor ao indicar a necessidade para a formação profissional da educação infantil, destacando ainda a tarefa dos municípios em promover esta modalidade de ensino, contando com auxílio financeiro dos Estados e da União. (BRASIL, 1996).

Conforme cita Dourado (2012), visando oferecer regras para a criação de novos estabelecimentos de Educação Infantil, o MEC publicou em 1998, o documento “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”. Neste mesmo período, objetivando a elaboração de currículos de Educação Infantil, cuja responsabilidade foi conferida pela LDB a cada estabelecimento de ensino e seu corpo docente, o MEC editou o Referencial Curricular Nacional, como parte dos parâmetros curriculares nacionais,

[...] documento constituído por um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover ou ampliar as condições necessárias ao exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1996, p.13)

Já em 1999, o Conselho Nacional de Educação anunciou as Diretrizes Curriculares Nacionais, são elas que estabelecem a base nacional comum, responsável por guiar o desenvolvimento da proposta pedagógica de todas as redes de ensino, bem como, a

organização e a articulação das mesmas. Atualmente, estes são os principais documentos para a organização e parecer das propostas pedagógicas nas instituições.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 29, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, social, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996), subentendida como um direito de todos, indiferentes de classe social, raça, entre outros fatores, cuja obrigatoriedade de frequência escolar dá-se para crianças com quatro anos completos, sendo o limítrofe a data de 31 de março do ano em que a mesma será matriculada.

Segundo a mesma Lei, no artigo 30, a Educação Infantil

[...] deve ofertada em creches e pré-escolas, sendo estas públicas ou privadas, desde que estejam em conformidade às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, conselhos municipais e/ou estaduais de educação e com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.” (BRASIL, 1996).

Visando contribuir na implementação da política municipal de educação infantil, o Ministério da Educação publicou documentos orientadores, tais como: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006). O primeiro contém referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas por creches, pré-escolas, sistemas de ensino, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças e desigualdades de nosso território e das muitas culturas nele presente. (BRASIL, 2006, p. 3). Já o segundo, trata-se de um encarte elaborado em parceria com engenheiros, arquitetos e educadores com o objetivo de planejar e/ou reformar os espaços pertinentes às instituições de educação infantil.

Em síntese, podemos destacar algumas exigências solicitadas por esta diretriz, são elas: a formação de professores; espaços físicos adequados inclusive para assegurar a higiene, segurança e conforto; número de crianças por docente; proposta pedagógica; gestão e documentação dos estabelecimentos.

Nota- se que

[...] a adequada organização e estruturação do sistema de ensino é essencial para que a Educação Infantil se efetive como política educacional. Não basta o Conselho definir as normas, é preciso que a Secretaria de Educação oriente as instituições e dê os suportes técnico, pedagógico e financeiro, necessários para a adequação das regulamentações. As instituições de Educação Infantil, por sua vez, devem

promover as devidas adequações às regras dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2013, p. 4).

Entre as regulamentações, destaca-se e compreende-se, que a existência do Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental, podendo ser considerado, também, como a identidade da instituição, (BRASIL, 2013), revelando o contexto, a história, valores, concepções, indicando princípios e diretrizes que orientem a ação do educar crianças. Ao PPP, também, cabe destacar as formas de planejamento, avaliação, articulações, desafios e maneiras de superá-los, bem como a organização dos estabelecimentos. (BRASIL, 2013).

O PPP, também, deve ter como “objetivo a processos de apropriação, renovação, articulação e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.” É o prevê o texto do Conselho Nacional de Educação. (CNE/CEB nº 5/2009, art. 8).

O Currículo da Educação Infantil é caracterizado como um aglomerado de práticas com o objetivo de articular os saberes e os conhecimentos da criança, promovendo o desenvolvimento integral da mesma, garantindo a ela ter conhecimento em diversas linguagens, reconhecendo o mundo ao qual esta inserida que, advindas da própria cultura fica grandemente marcada por sons, imagens, escritas e falas, sendo imprescindível valorizar o lúdico e as brincadeiras. (BRASIL, 2009). Assim, obtêm-se critérios para avaliação da educação infantil.

Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB 9394/96, art. 31), portanto a avaliação educacional requer um olhar sensível e permanente do professor para compreender as crianças e responder adequadamente ao ‘aqui-e-agora’ de cada situação. “Sua finalidade não é excluir, mas exatamente ao contrário: incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhes êxito em sua trajetória por ele.” (OLIVEIRA, 2007, p. 253).

Assim, uma avaliação de boa qualidade é aquela em que o professor valoriza e estimula a criança a se engajar no processo de aquisição de conhecimento, provocando avanços na criança, que não ocorreriam espontaneamente sem a sua mediação. (SANTOS, CARRASCO, [20??]).

Com relação a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), aponta que a avaliação deve ser compreendida como um meio de auxiliar o professor a ajustar sua prática de ensino de acordo com a necessidade de aprendizagem da

criança. É através da avaliação que o professor poderá planejar e ajustar sua prática em consonância com os aspectos encontrados no processo avaliativo.

Em relação ao modo em que deve ocorrer à avaliação na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam o seguinte:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). (BRASIL, 2009, p. 18).

Portanto, ao utilizar inúmeras formas de registros, a instituição forma, assim, uma documentação específica que permite à sociedade e comunidade escolar conhecer o trabalho que a escola vem desenvolvendo com seus alunos, conforme aborda o artigo 30 da LDB.

Com isso, entende-se que a avaliação deve ser processual e cotidiana ao decorrer de todo o período de aprendizagem, sendo possível através da observação crítica e criativa durante as brincadeiras e interações, levando em consideração todos os momentos vividos pela criança e suas transições, superando os processos de ensino-aprendizagem. (SANTOS; CARRASCO, [20??]).

Portanto, uma avaliação de qualidade acontece a partir do momento em que o educador passa a colher os dados necessários para a avaliação de seus alunos, facilitando sua atuação mediadora a fim de propor novas atividades desafiadoras e evolutivas, favorecendo entre as atividades, uma maior relação entre educador e educando e ensino-aprendizagem. (SANTOS; CARRASCO, [20??], p.5).

Ao referir-se a espaços escolares, nota-se cada vez mais que o ambiente físico tem sido apontado como setor que requer atenção especial e planejamento. Além disso, pesquisas demonstram a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, podendo provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia. (OLIVEIRA, 2007).

Contudo, para alguns educadores, a qualidade no espaço educacional consiste apenas em suas características físicas e higiênicas, como: o ambiente bem arejado, iluminado, confortável. No entanto, “todo o contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dela participam”. (OLIVEIRA, 2007, p. 192). Assim, conforme este autor (2007, p. 192), nenhum

[...] ambiente é neutro com respeito ao seu impacto sobre o comportamento humano, particularmente sobre o desenvolvimento dos que nele estão envolvidos. Indivíduos

que habitam o mesmo ambiente diferem em seus atributos e assumem comportamentos que também são diferentes.

Portanto, todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo determinada concepção educacional, que espera determinados resultados.

O ambiente educacional é carregado de símbolos que chamam a atenção das crianças para certos aspectos. Por vezes, se vê nas creches e pré-escolas, um espaço físico enfeitado por abecedários ou cartazes que tratam de conteúdos mais escolares. Outros ambientes têm na parede figuras da indústria cultural voltada à infância, como os personagens dos estúdios Disney. Há, ainda, os que expõem as produções de suas crianças, enquanto alguns representam cenários que estimulam a imaginação infantil. (OLIVEIRA, 2007, p. 192)

Nesta perspectiva, os ambientes escolares nas creches e pré-escolas, podem ser considerados como um campo de vivências e explorações, zonas de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Este tipo de ambiente funciona como um recurso de desenvolvimento e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, pois desde muito cedo a criança reconhece os espaços e atribui significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhes próprios.

Conforme Nogaró e Nogaró (2012, p. 54), espera-se

[...] que o ambiente da Educação Infantil tenha condições para que a criança seja acolhida, sinta-se segura, expresse emoções, instigue a curiosidade, investigue, enfim, desenvolva sensibilidade, habilidades sociais, epistemológicas, conheça o entorno e aprimore descobertas sobre seu corpo.

Uma vez que se deve ter em mente que estes devem ser amplos, acolhedores, repletos de estímulos apropriados ao desenvolvimento integral da criança, pois “[...] o local adequado é aquele aonde o aluno se sente livre para exercitar sua cognição, potencializando suas pré-disposições inatas.” (MENDEL, 2017, p.1). Ou seja, os espaços devem ser desafiadores, flexíveis, interativos, reveladores das produções dos alunos, adequados e seguros, especificados de acordo com a idade, favorecedores do desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade das crianças.

No entanto, segundo Nogaró e Nogaró (2012 p. 54), “[...] é preciso dosar as atividades para que não sobrecarregue intelectual e emocionalmente as crianças, antecipando etapas ou atropelando processos. Para isso, o professor deve estar vigilante e em observação contínua às crianças.”

Além disso, há a necessidade da estruturação da rotina, que são atividades previamente planejadas e definidas pelo professor, ou seja, atividades que se repete frequentemente, porém abrem espaços ao acolhimento das novidades, visando uma organização espaço-temporal, possibilitando às crianças a percepção desta, não de maneira monótona, mas atento à dinâmica do grupo em suas características coletivas e individuais.

No entanto, devemos

[...] distinguir ritualizações de rotinas. Há toda uma série de situações, durante as jornadas diárias, que são importantes no sentido de ajudar a organizar pessoalmente as crianças e a estabelecer boa relação com objetos e pessoas que as rodeiam. “Rotina” é a expressão que deixa transparecer teor tecnicista, conduta rígida, engessada, mecânica; no entanto, mesmo que haja esta percepção, queremos suscitar outra relação de sentido: de sua necessidade para que a criança ganhe confiança, segurança e vá libertando-se e arquitetando autonomia no ambiente da escola. (NOGARO; NOGARO, 2012, p. 53).

Conforme Sousa (2008, p. 111), a rotina deve estar situada no centro do projeto pedagógico da instituição de ensino. Refere ainda que,

Se bem estruturadas, as rotinas tendem a dar segurança à criança e a contribuir para a sua aprendizagem de tempo e do espaço, bem como a descobrir e marcar seu lugar nele. É preciso, pois, que os pais conheçam as rotinas dessas instituições educativas e avaliem se elas serão adequadas para os seus filhos e não o inverso.

Compreende-se então que as rotinas são orientadas por objetivos que tem por finalidade ajudar a criança a avançar no caminho que leve à autonomia e à configuração de uma autoimagem positiva.

3 CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

O cuidar, o educar e o brincar sempre andam juntos na Educação Infantil, mas nem sempre foi assim. Antigamente, preocupava-se muito com a escolarização da criança e não com a formação integral do aluno, ou seja, destinavam-se apenas cuidados, e com atividades extremamente regradas, porém, focadas exclusivamente ao cuidar.

Gradativamente, a educação infantil ganhou uma dimensão ampla dentro do sistema educacional e, a criança perde os status de nulidade, como era vista anteriormente e, segundo Dourado (2012), passa a ser vista como alguém capaz de criar, estabelecer relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura e, inserido nela e que, portanto, não precisa apenas de cuidado. Neste sentido, a educação infantil torna-se uma complementação do cuidar e educar.

Ou seja, deve-se cuidar no sentido de atender as necessidades básicas das crianças e educar, ofertando a elas diversas possibilidades de aprendizagens e descobertas.

Conceituando o cuidar, temos alguns apontamentos importantes. Do ponto de vista de Leninger (apud VERÍSSIMO, 2001), refere-se genericamente aos atos de assistir, apoiar, facilitar, melhorar uma condição humana; o termo cuidado refere-se geralmente, aos atributos, ações e qualidades de assistir os outros em suas necessidades.

Segundo Waldow (1995), cuidar também pode significar comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana.

E, no sentido mais significativo é ajudá-la a crescer e realizar-se. “É um processo, uma forma de relação com o outro que envolve desenvolvimento [...] mediante o cuidado do outro, servido pelo cuidado, o homem vive o significado de sua própria vida.” (MAYEROFF apud VERÍSSIMO, 2001, p.7). Estes conceitos apontam para atitudes de atenção, interesse, preocupação e acolhimento e, superam a ideia tecnicista do cuidado, bastante frequente na educação infantil.

Na Educação Infantil, é possível afirmar que os cuidados estão ligados ao desenvolvimento da identidade da criança e a sobrevivência. Tal desenvolvimento não é isolado em si mesmo, mas sim, envolvido em um tempo histórico onde as interações, ocorrem a partir de inúmeras possibilidades, ou seja, criança-professor, criança-mãe e criança-criança. Os cenários ligados ao cuidar se configuram em espaços físicos diferentes, mas profundamente articulados, pelo objetivo comum do cuidado à criança.

Ou seja, é imprescindível que o cuidado necessite de um ambiente adequado, que leve em consideração as necessidades integrais da criança, respeitando suas particularidades. Com isso, entende-se que o cuidado não pode ser negligenciado e exige um profissional que tenha sido preparado para tamanha responsabilidade.

É necessário afirmar que as funções do cuidar não se limitam apenas à manutenção do corpo. Mediante o cuidado, a interação, a brincadeira estabelecem-se vínculos afetivos significativos entre a criança e o educador. Tal cuidado, ao expressar aceitação, acolhida e amor, oferece segurança para a criança para a formação pessoal e social, para o desenvolvimento de identidade e conquista de autonomia. (BRASIL, 1999, p. 24).

O educar é considerado o aspecto mais significativo da prática pedagógica e sob essa perspectiva as professoras dão ênfase ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, pode ser observado que o educar é entendido como o trabalho com conteúdos

escolares, sendo este o foco do fazer de várias professoras da Educação Infantil. (ASSIS, 2006, p. 96). Observa-se que a concepção do educar dos educadores também é limitada, pois se reduz aos conteúdos curriculares, ressaltando apenas o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando o afetivo, o estético, motor, social, ético, entre outros.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23), esclarece a importância da complementaridade entre cuidar-educar-brincar na ação pedagógica, de acordo com esse referencial:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma interligada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 2008, p. 23).

Nesta perspectiva, o cuidado é considerado tão importante quanto à educação. O educador que cuida, educa e aquele que educa, cuida, ambas as situações são relacionados à profissão docente na educação infantil. Ou seja, cuidar é parte integrante do fazer docente na educação infantil e não menos importante, executado como um favor que o educador presta à criança.

Segundo Didonet (2003, p. 09), não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Assim, é possível reconhecer a intencionalidade do trabalho educativo, configurado pela mediação que o professor estabelece entre a criança e o conhecimento, há de se considerar que a Educação Infantil é um direito da criança e, pela qual ela encontra condições para se apropriar ativamente do mundo através da tríade cuidar-educar-brincar.

Segundo Winnicott, (apud STRAGLIOTTO, 2008, p.1), “[...] é o brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu.”

O RCNEI (1998) defende o brincar como uma atividade necessária na vida escolar, por possibilitar às crianças momentos de experiências e novas descobertas. Brincar é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. “O fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar

determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação”. (RCNEI, 1998, p.22). A brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, e é uma imitação transformada no plano das ideias e de uma realidade anteriormente vivenciada.

Brincar na educação infantil é fundamental para a que a criança adquira autonomia. É por meio dele que a criança explora o mundo que o cerca e os objetos, percebendo nestes as quantidades, cores, espessuras, tamanhos, texturas, nomeando-os, entre outras aquisições.

Brincar é viver criativamente no mundo e ter prazer em viver. Machado (1994) relata que a criança, quando brinca, explora tudo que está em sua volta e tem um sentimento de liberdade. A criança que brinca livremente no seu nível e na sua maneira está expressando sentimentos, ideias, fantasias, relacionando o real e o imaginário. Brincar é também raciocinar, descobrir, persistir, aprender a perder e saber que haverá novas oportunidades para ganhar.

Desta maneira, também, ela expressa suas escolhas, entra em contato com o mundo imaginário e do faz-de-conta, explorando suas vivências e dando a elas os significados e compreendendo os mesmos. Brincar, também ajuda a criança no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. (SANTOS, 2016).

O brincar também proporciona um momento mais íntimo entre o educador e a criança, perceptível através da afetividade e, conseqüentemente, formando crianças com senso crítico, capazes de refletir e serem mais compreensivas.

Toda criança tem o direito de brincar. Esse direito se apresenta como um dos direitos da cidadania, como o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer, mas sabemos que, hoje, muitas crianças encontram-se desprovidas desse direito e privadas da própria infância. Elas não brincam tanto como antigamente. O Referencial Curricular da Educação Infantil especifica vários aspectos, dentre eles, o do brincar:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados

essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 23).

É na brincadeira que a criança vive intensa e plenamente a sua infância. Portanto cabe ao professor abrir espaço para que seus alunos possam brincar, aderindo ele também ao lúdico, construindo juntamente com a criança a pirâmide do saber. (SANTOS, 2016).

O papel do educador será fundamental para que ele possa intervir quando for conveniente e incentivar a criança em sua atividade com o brincar. Ensinar não é apenas passar informações, mas mostrar o melhor caminho para alcançar a aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, o RCNEI relata:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p.30).

Cabe ao educador criar um ambiente que motive a criança a brincar em grupo e não só a reproduzir conteúdos para os alunos nas aulas. É preciso motivação para que a criança aprenda. Deve-se ainda oferecer um espaço estruturado para brincar, permitindo um enriquecimento das competências imaginativas e criativas. É importante que a brincadeira faça parte do plano de aula da escola. Santos (2002) relata que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e principalmente na infância e deve ser vivenciada não apenas como diversão ou lazer.

O professor precisa também participar das brincadeiras, bem como organizar situações para que a ludicidade ocorra de forma diversificada e propicie às crianças a oportunidade de escolherem os temas, os papéis, os objetos e parceiros com quem brincar. Assim, elas elaborarão de forma pessoal e independente seus conhecimentos e regras sociais, desenvolvendo a sua aprendizagem. Todo e qualquer trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve ser mediante estímulos, integrando a aprendizagem através de jogos e brincadeiras.

O espaço físico adequado para brincar contribui para o desenvolvimento infantil, pois auxilia na estruturação das funções motoras, sensoriais, simbólicas, relacionais e lúdicas. Cabe lembrar que todas as escolas de educação infantil devem ter um espaço determinado,

chamado de brinquedoteca, onde contenha brinquedos e orientações metodológicas de utilização pedagógica nesse espaço.

4 BRINCAR: DEVER DA ESCOLA, DIREITO DA CRIANÇA

A atividade lúdica é indispensável para os indivíduos independente de sua idade e, em cada fase do desenvolvimento, o brincar assume papéis distintos e específicos.

O brincar é um direito da criança reafirmados em diversas fontes, entre elas a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, na Constituição Federal Brasileira, em 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996.

O direito de brincar está apresentado como direito a cidadania, porém sabe-se que atualmente há muitas crianças desprovidas deste privilégio e privadas à infância.

O mundo contemporâneo tem destituído às crianças das atividades lúdicas, trazendo de uma maneira intrínseca, uns posicionamentos de caráter cada vez mais focado em trabalho, seriedade e produção que, até sentimo-nos culpados quando destinamos tempo para o lazer.

Os jogos e brincadeiras, quando presentes atualmente nas instituições escolares, assumem constantemente uma função pedagogizante, não garantindo o espaço e o tempo necessários para que a criança vivencie situações lúdicas e possa construir sua própria cultura. (MASCIOLI 2006 apud ANGOTTI, 2006, p. 107).

Segundo Marcelino (2000), reintegra essas questões afirmando que as atividades lúdicas são subtraídas do cotidiano infantil, cada vez mais precocemente e que o período referente à infância, já não é mais um espaço predominantemente lúdico.

Ou seja, cada vez mais os adultos, com a intencionalidade de preparar as crianças para o futuro, as submetem a diversas atividades e compromissos, fazendo-as com que renunciem os momentos que seriam destinados às brincadeiras e diluindo esse tempo nas tarefas de inglês, ballet, futebol, natação, entre outros.

Atualmente na sociedade capitalista, a criança torna-se um potente consumidor, em que a produção infantil é substituída por uma produção cultural para a infância que restringe a liberdade de brincar e expande a industrialização do brinquedo. Sendo possível notar isto nas mais distintas classes sociais, mas nas classes com menor poder aquisitivo, muitas crianças aprendem desde muito cedo a ter obrigações na família e, em alguns casos, profissionais, muitas vezes responsáveis pelo orçamento doméstico.

Em outras camadas há também inúmeros casos de crianças que, apesar de não serem premiadas pelas necessidades econômicas, têm, desde muito cedo, uma série de obrigações, frutos de “investimos” feitos pelos pais, para que, no futuro, sejam os adultos requeridos pelo padrão de sua classe social. (MARCELINO, 2000, p. 37)

Segundo Marcelino (1997), garantir o tempo e o espaço dos jogos e das brincadeiras na vida da criança é responsabilidade não só das famílias, mas também das instituições escolares. A escola, por sua vez, deve contribuir para o resgate do lúdico na infância, desenvolvendo práticas educacionais que oportunizem o desenvolvimento infantil e o aprendizado, através da exploração, utilizando cantigas, brincadeiras com movimentos corporais, jogos, entre outros, tornando o ensino-aprendizagem mais agradável e eficiente.

Contudo, nas escolas é possível deparar-se com turmas homogêneas, com repertórios lúdicos distintos, onde alguns indivíduos estão habituados ao mundo dos jogos ou brincadeiras cantadas, algumas vezes sendo eles mesmos os criadores, outros restringem as suas experiências lúdicas ao virtual e, alguns por ter seu direito à brincadeira negado, privam-se da atividade.

Outro fator considerável é que a criança estabelece relação com o jogo nos momentos distintos do seu desenvolvimento e o papel que o mesmo assume durante as fases da infância. Assim é possível experimentar varias brincadeiras ao longo da vida, porém o brincar possibilita à criança vivenciar a sua faixa etária.

5 CONDUZINDO O BRINCAR NA ESCOLA

A Educação Infantil conquistou seu espaço no sistema de ensino brasileiro como a primeira etapa da educação básica. Contudo, ainda temos um grande caminho a percorrer, na busca da efetivação da qualidade na educação destinada à infância.

Sem dúvidas faz-se necessário profissionais capacitados e apaixonados, que exerçam suas práticas com boas propostas pedagógicas, respeitando as crianças e possibilitando oportunidades de ensino-aprendizagem, para que, por meio do lúdico a criança possa interiorizar os conhecimentos.

E, se o profissional de educação infantil deseja contribuir para a concretização do direito de brincar, deve viabilizar formas de ensino sistemático e intencional, mediado pela alegria do lúdico, da descoberta, do encanto e adequado ao ritmo do psiquismo infantil.

Atualmente nota-se certa angústia e muitas dificuldades ao professor no momento de definir caminhos que levem, efetivamente, ao aprendizado mediado por uma prática participativa e eficiente. Segundo Mascioli (2006, p. 113),

Observa-se durante esses períodos a expectativa de alguns professores em encontrar nos cursos respostas imediatas, prontas e acabadas, ou seja, as “receitas”. Esses professores que quase sempre permanecem sentados, limitando-se a registrar detalhadamente as atividades propostas, se desesperam em busca de materiais de apoio à memória (como apostilas), porém não permitem a si mesmos vivenciá-las, sentir o que proporcionam verdadeiramente e absorvê-las, através da construção de conhecimentos baseados nas experiências próprias e na troca de experiências com os outros participantes.

Subentende-se, assim, que normalmente, estes professores, dificilmente utilizam essas atividades lúdicas de maneira produtiva, pois as compreendem como propostas estagnadas e rígidas, sem possibilidade de inserções e alterações criativas, as quais devem partir tanto do profissional, como de sua interação com os alunos. Com isso, podemos crer que o professor, ao utilizar o jogo em seu cotidiano, precisa desenvolver o processo auto reflexivo e dedicar atenção a relação estabelecida no contato entre educador e alunos e ao tipo de envolvimento dos mesmos na participação durante as brincadeiras.

Sendo também, indispensável, que o educador procure aprofundar seus conhecimentos teóricos, por meio de leituras de textos que evidenciem conceitos, condutas e definições sobre jogos. Ou seja, trata-se da busca por uma real apropriação e instrumentalização teórica e não fragmentos de teorias, normalmente assimiladas como clichês e movem a sua prática cotidiana. Portanto o educador deve ter clareza que saber jogar é muito mais que apresentar as brincadeiras para as crianças, é fazê-las sentir prazer.

Pereira (2002, p. 9) afirma que trazer a brincadeira para a escola não é questão de “receitas”, pois os educadores precisam se colocar num constante quadro de inquietações, reflexões e revisões de sua prática educacional. O autor aponta dois princípios essenciais para quem se propõem a incentivar e lidar com o brincar nos espaços educativos, sugerindo como o primeiro princípio que o educador, antes de propor as atividades para a sua turma, busque redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, resgatando experiências próprias com brincadeiras e brinquedos, pois

Só poderemos reconhecer uma criança se, nela, reconhecermos um pouco da criança que fomos e que, de certa forma ainda existe em nós. Provavelmente tivemos medos, aventuras, birras, alegrias e frustrações, e tudo isso uma criança também vive em nossos dias. (PEREIRA, 2002, p. 9).

O segundo princípio sugerido por Pereira (2002), é que o educador, ao olhar para a criança à sua frente, não a idealize, porque lidamos com a criança real que é diferente daquela que pintamos na nossa fantasia.

Para Pereira (2002), educar é um ato de coragem e ousadia que requer sempre o ponto de encontro entre a criança e o educador, mesmo sendo uma tarefa difícil, pois se não cuidarmos bem de nossas crianças, corremos o risco de ser uma sociedade sem passado e sem história.

O adulto é capaz de recuperar o lúdico em sua vida, recuperando assim, a própria infância e despertando a criança eterna que se encontra dentro dele. Porém, o educador deve ter clareza que saber jogar é mais do que mostrar algumas brincadeiras e jogos as crianças, é sentir prazer no jogo. (REDIN, 2003).

Nos dias atuais, é possível notar uma crescente demanda de crianças encaminhadas às terapias, buscando nas bases da psicanálise, compreender o inconsciente humano e trazendo um olhar clínico para ampliação da visão docente na educação infantil. Sendo que os profissionais sentem - se em dificuldades nas questões emocionais das crianças, quando as submetem a atividades livres, tornando-se necessário, desvendar os mistérios que envolvem o brincar.

Segundo Winnicott, (apud KAWAGOE e SONZOGNO, 2006, p. 205), o “[...] brincar esta além da diversão, do entretenimento: a característica do brincar é o prazer”, porém esta atividade só será prazerosa no momento em que receber significados, pois “a significação do brinquedo depende do uso de símbolos” e, nessa visão, o entendimento sobre o brincar não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança e sim, a representatividade da atividade e da brincadeira.”

Partindo desse pressuposto, Winnicott (apud KAWAGOE; SONZOGNO, 2006, p.204), afirma que o brincar permite que a criança quebre paradigmas e viva novas experiências, alternado entre o eu e o não eu, objeto e o não objeto, a subjetividade e a objetividade, destacando o lugar aonde ocorre, o qual o autor nomeia como espaço potencial.

Nota-se o espaço potencial no brincar, primeiramente nos laços afetivos mãe-bebê e, posteriormente, este mesmo espaço transpõe-se a outras vivências, aonde haja interações, expandindo-se para outros grupos sociais, entre eles, a creche. Conforme Winnicott (apud KAWAGOE; SONZOGNO, 2006, p. 204), “[...] é a brincadeira que é universal, é própria da saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais”, pois o brincar possibilita que a criança fortaleça seus vínculos. Assim, cabe ao profissional de educação infantil compreender a

psicologia do desenvolvimento e as adaptações infantis e, reconhecer, através desses processos, a dinâmica emocional da criança.

Analisando o conceito por Winnicott (apud KAWAGOE e SONZOGNO, 2006, p. 211), de mãe “suficientemente boa” e o de professora “suficientemente boa”, a educação na creche também exigirá do profissional determinados controles e restrições sobre os instintos das crianças e, ao mesmo tempo, favorecer instrumentos e oportunidades que visam o desenvolvimento intelectual da criança.

Cabe à professora “suficientemente boa” ser facilitadora da interação, sendo necessário que ative, explore e amplie o espaço potencial da criança, agindo com sensibilidade e, facilitando a transição, tornando-a uma passagem tranquila, observando a mesma como uma experiência única que a criança tem com a mãe e com a família para o ambiente da creche.

6 O PROFISSIONAL QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como prevê a LDB, a formação dos profissionais da educação deve atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades de educação básica, devendo com isso perceber que ao cuidar se educa e ao educar se cuida.

Portanto, subentende-se que o cuidar e o educar são indissociáveis e inseparáveis, cabendo, ao profissional organizar, planejar, pesquisar atividades de acordo com a faixa etária, de forma lúdica, contagiante, criativa, motivando as crianças às descobertas.

Segundo Pedrico (2012, p. 1), “[...] a educação infantil não é somente sentar no chão e brincar com uma criança e trocar uma fralda. É um trabalho sério, que determina marcas no sujeito que ficarão para toda a vida.” Com isso podemos compreender que o aprendizado na educação infantil está ligado principalmente nas atividades rotineiras. Momentos simples, refletindo desde o berçário, como o ato de dar banho, abre gigantescos leques de conteúdos a serem trabalhados de maneira lúdica, porém transmitindo conteúdos.

Segundo Nogaro e Nogaro (2012), o educador que vai atuar na educação infantil, por ser um espaço e um tempo pedagógico, com função educativa organizada e explícita, deverá ter preparo e estar ciente da diversidade do processo e ter clareza do desafio que é atuar nesse nível de escolaridade. Precisa compreender que a aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve uma gama de componentes.

O professor no seu dia-a-dia mobiliza vários tipos de saberes, não restringindo apenas aqueles adquiridos durante a sua formação mas também às experiências adquiridas no cotidiano. Tudo isso fica evidente quando o professor põe-se frente a um desafio, um obstáculo. É neste momento que a reflexão sobre a prática faz-se necessária. Segundo Alves (2014), a missão do professor é provocar inteligência, espantos, curiosidades e não simplesmente dar respostas prontas. Mas para isso ocorrer o docente tem que primeiramente acreditar e gostar do que faz, ou seja, por meio de seus atos e ações ele servirá de exemplo para seus alunos; se ele ensina a refletir ele também deve refletir, se ele ensina a respeitar o próximo ele deve respeitar seus alunos e assim por diante.

Ensinar é uma característica própria do professor, uma prática complexa que exige postura, ética e política. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos e criatividade para enfrentar situações do contexto escolar e não escolar, mediando de forma reflexiva e crítica às transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir, produzir e distribuir conhecimentos. O trabalho do professor é impregnado de intencionalidades que visam a formação humana através de conteúdos, habilidades, pensamento e ação, implicando valores, compromissos éticos e escolhas, resultando na construção e apropriação do conhecimento, pois segundo Nogaro e Nogaro (2012), a competência do professor, concebida desta maneira, esta além da ideia de empregabilidade, de resposta ao mercado de trabalho, uma vez que ele trabalha com conhecimento, com a inteligência das pessoas, com todas as capacidades cognitivas e não cognitivas , como emoção, imaginação, sensibilidade, criatividade, lúdico, entre outras.

Conforme Oliveira (2007), a função do professor é a de ser verdadeiro, relacionar-se afetivamente com a criança, garantindo-lhes a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, lhe permita estruturar seu pensamento. Saber que seu foco é atuar nos fenômenos que ocorrem como também se antecipar e prevenir circunstâncias que possam comprometer seu trabalho e desenvolvimento da criança.

Nos dias atuais é imprescindível investir na formação e desenvolvimento dos profissionais de educação, devido as profundas transformações que o avanço tecnológico vem configurando e repercutindo direta e fortemente na escola, bem como no enfrentamento das exigências contemporâneas, que tornam desafiante a ação do educar em que o docente contribui com valores, saberes e experiências.

Sendo assim, pode-se considerar a formação docente um processo permanente e, com isso, rever práticas e atitudes, frente aos referenciais teóricos, aonde muitas vezes o profissional vê-se desatualizado.

Na sociedade contemporânea novas funções têm sido atribuídas ao professor, onde muitas vezes cumpre papel da família e de outras instâncias sociais, que respondam aos problemas de com uso de drogas, carências afetivas, violências, indisciplina, entre outros. Com tudo não se pode exigir que os docentes atendam a essas demandas, sendo indispensável a coletividade para o apontamento ao enfrentar essas exigências, ressignificando, assim, a identidade do professor.

7 A BUSCA DO REENCANTAMENTO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e a análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo.

Os debates relacionados à formação dos professores de educação infantil estão intimamente relacionados ao contexto cultural, social e político-econômico da sociedade atual. Pois,

As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e nas práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (RCN, 1998, p. 23)

Pensando nesta circunstancia, exige-se do educador, constante aprendizado e contínua formação, a fim de reconstruir a cultura escolar, estando apto a enfrentar as expectativas do novo e compreendendo o seu próprio universo e do educando, bem como, dar uma nova dimensão ao próprio desenvolvimento profissional.

Com isso, os cursos de formação para professores de educação infantil, deparam-se com imensos desafios, para proporcionar significados aos conhecimentos e ao desenvolvimento infantil. Contudo, a formação docente, não deve ser visada apenas como

acúmulo de conhecimentos, obtidos em cursos, seminários, leituras e técnicas, mas deve enfatizar uma

[...] contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e a análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo. (ANDRADE, apud ANGOTTI, 2006, p. 164).

Atualmente, a formação depara-se com condições da instabilidade e do caráter provisório do saber, pois as verdades científicas perdem seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Neste sentido, a articulação entre o agir e o pensar, a prática e a teoria, configura-se um desafio para a formação de professores. (ANDRADE, apud ANGOTTI, 2006).

Um subsídio importante, que é amplamente usado como suporte das discussões e planejamento é o Referencial Curricular Nacional (RCN), pois com ele é possível apontar alguns aspectos relacionados à conscientização do profissional em sua prática, no que se refere aos conteúdos abordados,

[...] o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente, demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do 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, buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCN, 1998, p.18).

Segundo o RCN, o profissional de Educação Infantil deverá possuir competências polivalentes, cujas atribuições vão, além de comprometimento com os conteúdos disciplinares aos conteúdos de diversas linguagens, como: artes, música e movimento.

Este processo, o educador não deve percorrer sozinho, deve, contudo, buscar o engajamento da escola e da comunidade, a fim de buscar responsabilidades compartilhadas, definindo o interesse e o bem-estar dos alunos, pois as instituições de ensino devem

[...] cumprir um papel socializados, proporcionando o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de atividades diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorram nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa,

ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (RCN, 1998, p. 23).

Em razão disso, é comum deparar-se com profissionais duvidosos e reticentes, frente à sua capacidade de ensino, tornando-se necessário que as instituições responsáveis pela formação profissional favoreçam situações de aprendizagem que o faça emergir profissionalmente em situações teórico-práticas.

Assim, alguns estabelecimentos de ensino e universidades, que demonstram preocupação com esta questão têm pensado e promovido cursos de especialização a fim de complementar a formação profissional do professor de educação infantil, sendo necessário fazer com que desperte o desejo de criar, aprender e refletir sobre si, pois somente desta forma, o profissional se sinta mais confiante para executar seu trabalho.

A proposta de formação precisa fazer com que o professor retome e explore o seu potencial, que muitas vezes abandonado, proporcionando situações que visam o enriquecimento de ideias e que as mesmas possam ser compartilhadas, ocasionando um sentimento de aproximação com as oportunidades de transformação e realização pessoal.

Quando o educador é apoiado a resgatar o seu potencial, ele fica condicionado a dar novos rumos à sua prática docente, pois, segundo Martins et al., (1998, p. 129 apud ANGOTTI, 2006, p.167):

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre. Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações.

Portanto, deve-se estimular que o professor descubra na formação um encontro íntimo consigo mesmo, com seu potencial e suas possibilidades, além de promover novas experiências técnicas da profissão, bem como o desenvolvimento lúdico, da expressão, da comunicação, da sensibilidade e, em especial, da sua criatividade, ampliando e aprimorando a sua visão de mundo, bem como, a compreensão do universo dos educandos.

Conforme Gadotti (1995, p. 113), a

[...] educação é obra transformadora, criadora. Ora, ora criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Por isso a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autentica reordena. É por essa razão que ela perturba incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Precisamos de certa

incoerência para crescer. Educar-se é colocar em questão, reafirmar-se constantemente em vista do mais humano para o homem.

A partir da vivência de novas experiências, o professor estará melhor preparado para a construção de um mundo melhor, pois aprender é um exercício constante em sua vida, que por sua vez, não devera ser passivo, mas sim, ter como princípios o ensinar em suas experiências, pois

Toda essa experiência, resgatada através de atividades que permitam a recuperação de sua memória como pessoa, sua história, seu contexto social, cultural, como parte integrante de sua formação, contribuirá para seu crescimento profissional, cuja identidade será assinalada por uma marca própria e com verdadeiros sentimentos, somados à sua ação educativa. Esse poderá ser um estímulo, para o reencantamento do educador e no seu modo de ver e atuar no mundo e para isso começo propondo para que escutemos a cor dos passarinhos. (ALBANO, 2004, apud ANDRADE, 2006, p. 85).

A medida que, cada vez mais, a educação e o cuidado infantis participam da agenda política, recebendo maiores investimentos e encontrando uma maior expansão, importantes escolhas depara-se relativamente a esses serviços. Um conjunto de escolhas diz respeito a nossas imagens e compreensões (das crianças, das instituições da primeira infância e de quem trabalha em tais instituições). Tais escolhas são importantes, porque elas produzem políticas, provisões e práticas. Se, por exemplo, ao escolher uma imagem da instituição da primeira infância como um lugar para a aplicação de tecnologia às crianças, a fim de que estas apresentem resultados predeterminados e normativos, o trabalhador será entendido como um técnico, pronto para seguir procedimentos prescritos visando garantir que as tecnologias sejam realizadas eficazmente e que os resultados desejados sejam atingidos de maneira extra.

No entanto, a comunidade de profissionais, como comunidades locais, como sociedade, pode optar por adotar, em um processo político democrático, outras imagens ou compreensão da instituição de Educação Infantil. Assim, pode-se escolher em vê-la como um espaço público, como um local de encontro em que as crianças e os adultos participam juntos de projetos de relevância social, cultural, política e econômica.

Assim, a instituição de Educação Infantil pode, facilmente, ser entendida, não somente como um local de encontro, mas como um laboratório, capaz de criar algo novo, inesperado, que causa encantamento e esteja capacitada a pôr em questão nossas normas, preconceitos e categorizações, os quais ainda nos governam e, ainda, restringem o que podemos esperar de nós mesmos e dos semelhantes. (SMITH e CRAFT, 2010).

Com base no texto acima, depara-se com a prática reflexiva, que segundo Craft e Smith (2010, p. 15), é

[...] um tema que emerge, portanto, é o do potencial que tem a prática reflexiva para a flexibilização dos esquematismos inerentes aos resultados previsíveis e à sabedoria pronta; é expor o profissional a novas perspectivas, novas possibilidades, novas compreensões; abri-lo à possibilidade de ficar surpreso, encantado e até mesmo perdido.

E para que isso se torne efetivo, faz-se necessário, de forma essencial, o tempo e o espaço, bem como a qualificação do profissional, havendo necessidade que este seja curioso, disposto, pronto a “romper fronteiras” em diferentes paradigmas e, como fator indispensável, ser um constante pesquisador, a fim de gerar multiplicidade de saberes.

A prática reflexiva é parte integrante do desenvolvimento do profissional, tendo a necessidade de ser um processo contínuo, cuja importância é equiparada a educação básica. É, também, uma forma de compreensão mais aprofundada das atividades realizadas na instituição de educação infantil e aprendizagem, propriamente dito, sustentando assim, o planejamento e aperfeiçoando o trabalho pedagógico futuro.

A prática reflexiva, também, sombreada as fronteiras entre a teoria, a prática e a pesquisa, que ao ser relacionada à documentação pedagógica, tem papel indispensável para desempenhar uma abordagem participativa na avaliação.

O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil é uma intenção importante, pois tal atitude, julga determinadas compreensões, valores e qualidades, requerendo certas condições materiais, no tocante à formação dos profissionais, assim como a garantia de que haja tempo para a sua efetivação no dia-a-dia.

Para que a prática reflexiva torne-se eficaz, requer ética ao relacionar-se com os demais, bem como consigo mesmo, sendo cuidadosa e respeitosa que esteja aberta ao outro, ao múltiplo. Como diz Smith e Craft (2010, p. 18), “[...] é uma jornada longa e difícil, sem fim óbvio em vista, mas na qual vale a pena embarcar”.

A prática reflexiva é essencial por parte do professor para que o mesmo possa oportunizar a construção de habilidades em seus alunos, o que lhe exige muitas competências mentais, incumbindo ao professor, desenvolver objetivos que visam transformar uma ação educacional previamente estabelecida em uma intervenção adaptada, mediante às necessidades encontradas no contexto educacional.

8 A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicopedagogia é uma área nova do conhecimento e teve sua origem demarcada, a cerca da grande demanda de crianças que não aprendiam, ou seja, o fracasso escolar, e hoje expande a sua atuação nos diversos campos e, fundamentalmente, atende a ampliação do acesso aos diferentes níveis de escolarização, e as mais diferentes emergentes da sociedade da aprendizagem. “O psicopedagogo é o profissional habilitado a lidar com os processos de aprendizagem humana e suas dificuldades junto à criança ou adolescente, ao adulto ou à instituição, estimulando aprendizagens significativas, de acordo com suas possibilidades e interesses.” (PORTELLA E CARDOSO, 2009, p. 23).

Atualmente o exercício da profissão de Psicopedagogo tem sido ampliado para diversos campos de atuação, tanto institucionais, como clínicos, porém o que é mais importante salientar, é que o acesso de atendimento tem sido ampliado pela oferta de profissionais na área. É notório o número de instituições escolares, hospitalares e empresas que contam com a atuação do psicopedagogo.

No contexto institucional, a ação pretendida com o atendimento Psicopedagógico é uma intervenção, de preferência, preventiva, dirigida a grupos específicos ou à instituição como um todo.

Existe uma compreensão universal, que a escola é um lugar de aprender, porém sabe-se que o processo de aprendizagem não é algo que se faz muitas vezes em lugares especiais e em determinados momentos da vida. Pelo contrário, ele ocorre ao longo de toda a vida, em todos os momentos e lugares. Assim, a grande demanda de atendimento psicopedagógico surge na instituição escolar, por ser um local de aprendizagem formal, mas, na maioria das vezes, o aprendente tem comprometimento de todas as formas de aprendizagem. (PORTELLA; CARDOSO, 2009, p. 22).

De acordo com Ramos (2005), a intervenção psicopedagógica é direcionada para a reconstrução do prazer de aprender do sujeito, a reelaboração do prazer de ensinar do educador, a ressignificação do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, o aprender coletivo.

A prática Psicopedagógica é voltada para o prazer de aprender no mundo da cultura, desvendando o não saber, possibilitando assim uma ação transformadora. Ou seja, entende-se como atendimento psicopedagógico, a intervenção que investiga os dados necessários para que se compreenda o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar as dificuldades.

A Psicopedagogia não surgiu ao acaso. Ela é um produto histórico de uma época e realidade educacional contemporânea. Uma época que exige abandono de muitos estereótipos e preconceitos na identificação do verdadeiro objeto que esta se delineando em seu bojo.

A Psicopedagogia constitui-se por conhecimentos das áreas de Neurologia, Psicologia, Psicanálise, Pedagogia, Linguística, Psicomotricidade e Fonoaudiologia. Saberes das áreas de saúde e educação, rompendo com padrões e estigmas.

Sendo assim e, com base nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil, é possível traçar uma trajetória aliando a Psicopedagogia a Educação Infantil, sendo importante o trabalho deste profissional na construção de uma educação de qualidade, que, além de valorizar a criança enquanto protagonista de sua história, garanta, também, que direitos básicos como o brincar lhe sejam assegurados.

É possível pensar a Educação Infantil sob um enfoque psicopedagógico, auxiliando na prevenção de dificuldades e propiciando a construção de uma identidade profissional por parte do psicopedagogo. O fazer psicopedagógico, presente na formação continuada, também é um caminho para que o grupo de trabalho resgate sua própria identidade enquanto profissionais da educação. Para tanto, as tematizações de práticas mostram-se como importantes recursos na formação realizada pelo psicopedagogo.

De acordo com Serra (2012, p. 7), “[...] a Psicopedagogia, dentro da Instituição escolar, tem caráter predominantemente preventivo.” Sendo assim, ela contribui com a ação pedagógica na Educação Infantil, uma vez que pode auxiliar na elaboração de um planejamento voltado às especificidades das crianças, através de propostas adequadas para que estas se desenvolvam em plenitude, prevenindo futuros problemas de aprendizagem.

Segundo Sá (2013, p. 16) “O psicopedagogo é o profissional indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.” Isto quer dizer que o psicopedagogo, enquanto profissional que possui uma escuta atenta às demandas de seu público-alvo, tem extrema responsabilidade dentro da instituição, podendo orientar e assessorar professores, trabalhar com as relações interpessoais do grupo, criando um ambiente favorável à aprendizagem, acompanhar as famílias, orientando-as e colaborando com a construção de uma proposta pedagógica que contemple as muitas infâncias.

Assim situado, é no papel de coordenador pedagógico, nos vários níveis da estrutura institucional, que o psicopedagogo encontra a essência de sua função assessora, na instituição educativa: a de orientar o educador infantil nas suas diferentes modalidades funcionais –diretor, professor, recreacionista, berçarista- em sua atuação junto às crianças. (CAVICCHIA, 2013, p. 208).

O psicopedagogo, também pode ajudar, a garantir a brincadeira como direito inalienável da criança, através de ações construtivas de um currículo que promova o estabelecimento e a organização dos tempos, materiais e espaços de brincar, pois para que ele aconteça com qualidade é preciso planejamento e parceria com os adultos e cuidadores.

Por fim, o psicopedagogo encontra espaço para atuar e desenvolver um trabalho de formação, contribuindo para a construção de uma Educação Infantil de qualidade e da identidade profissional dos educadores, professores e atendentes. Trata-se, assim, de autoria, não somente por parte das crianças, havendo uma ressignificação do papel destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que ainda estamos distantes de uma educação infantil desejada, pois, segundo Costa (2006), os profissionais que trabalham com as crianças possuem qualificação inadequada, insuficiente e comprometedora para o desenvolvimento de seu trabalho de forma competente. Por outro lado, outra situação vem se manifestando e configurando. Os vários instrumentos legais que garantem os direitos de cidadania das crianças brasileiras, se expressam num conjunto articulado de princípios, que buscam no nível legal a sua integração e cumprimento. Entre eles pode-se citar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras.

Assim, ao analisar tais documentos, é clara a intenção de trabalho do cuidado que educa e da educação que cuida. O país, sem sombra de dúvidas, deu um importante salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento de Educação Infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada mas também cuidada.

Atualmente não podemos mais aceitar o amadorismo em um trabalho, cuja finalidade é a formação de pessoas.

Há necessidade de buscar meios que favoreçam o reconhecimento e a valorização destes profissionais perante a sociedade que, embora ainda sejam mulheres em sua maioria, não são mães substitutas ou babas preparadas para o ofício de educar crianças pequenas, mas sim, profissionais de educação.

Para que isso se efetive, o professor de educação infantil, precisa de uma formação inicial de qualidade, que lhe permita o desenvolvimento de uma prática que integre o cuidar, o educar e o brincar de maneira indissociáveis.

Conclui-se que o trabalho do psicopedagogo se solidifica tanto na formação dos profissionais da Educação Infantil, quanto em atendimento aos discentes. Através de um olhar de quem conhece as fases da infância e aprofundou em conhecimentos específicos de sua área, é possível realizar um diagnóstico psicopedagógico da criança, do grupo e da instituição, propondo e melhorias para a mesma e refletindo sobre ela, proporcionando aos envolvidos o crescimento pessoal e profissional.

As propostas de assessoria aos profissionais, além de revalorizar o papel dos mesmos, possibilita apropriação de novos conhecimentos e formação de identidade, também, permite aos educadores transformação de antigas práticas, buscando uma prática educativa crítica e voltada à criança. Caracterizando esta formação como fator importante para o desenvolvimento integral da criança, o psicopedagogo além de garantir que direitos básicos como o brincar sejam resgatados nas práticas das instituições, ainda oportuniza ao grupo de trabalho condições para a construção de espaços que favoreçam a interação das crianças entre si, com os adultos, com os ambientes e com os objetos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entrevista**. Portal Brasil. Portal Brasil.. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves> Acesso em: 15/03/2017.

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa. **Educação infantil: na trilha do direito**. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf> Acesso em: 18/07/2017.

ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

A ORIGEM da educação infantil no Brasil. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-origem-da-educacao-infantil-no-brasil/> Acesso em: 20/03/2017.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Legislação. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e adolescente e dá outras providências**. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf Acesso em: 10/02/2017.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf> Acesso em: 10/02/2017.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998, vol. 1, 2, 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Resolução nº. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Legislação. Brasília: Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. In CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13 – 21.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. Psicopedagogia na Instituição educativa: a creche e a Pré-escola. In: SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 196-212.

Código Brasileiro de Ocupações: Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf>> Acesso em: 07/09/2017

COSTA, Fatima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. Apud. ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DIDONET, Vital. Não há uma educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2003, n1.

_____. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n.73. Brasília, 2001. p. 11-28.

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

DOURADO, Josiane Rodrigues. **Breve histórico da educação infantil**. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/breve-historico-da-educacao-infantil/pdf>>. Acesso em: 04/01/2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARI, Marcio. **Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>>, acesso em: 28/09/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Docência da Educação Infantil. In: SOUZA, Gizele de. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KAWAGE, Vanessa; SONZOGNO, Maria C. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a educação. **Revista Psicopedagogia** (online). 2006, vol. 23, n. 72. p. 203-212. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a03.pdf>>, acesso em: 20/03/2017.

LOURO, Guacira, Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.) **Docência, Memória e Gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997

MACHADO, Marina. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MENDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Como criar um ambiente escolar adequado na educação infantil**. Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_criar_ambiente.htm> Acesso em: 02/04/2017.

NAZAR, Rosa Maria G. **A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar.** Disponível em: <http://universidadebrasil.edu.br/portal/formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/> Acesso em: 27/08/2017.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO Ivania. **Primeira Infância:** espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim: Edifapes, 2012.

OLIVEIRA, Zilda Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** 3ª. ed. São Paulo: SP. Editora Cortez, 2007.

_____. **Educação infantil:** muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEDRICO, Rejane de Fatima. **Crianças participam do projeto alimentação saudável.** Disponível em <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/441328/criancas-participam-de-projeto-sobre-alimentacao-saudavel>>, Acesso em: 22/04/2017.

PORTELLA, Fabiani Ortiz. **A aprendizagem e a formação da mulher adulta universitária:** perspectiva psicopedagógica. Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação. (Dissertação de Mestrado).

PORTELLA, Fabiani Ortiz; CARDOSO, Marilene da Silva (ORG.). **Psicopedagogia:** Aprendizagem e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Rede Editora, 2009.

RAMOS, A. **A produção acadêmica em psicopedagogia no Brasil.** São Paulo, Universidade de São Marcos, 2005. Dissertação. Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação. (Dissertação de Mestrado).

RUIZ, Jucilene de Souza. **O surgimento da creche:** uma construção social e histórica. UFSC: Florianópolis, 2011.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão et al. **Introdução à Psicopedagogia.** Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2013.

SCAPIN, Nilza Maria Fiss; KEISMAN, Raquel Miranda. Educação Infantil: um novo olhar. In: MELLO, Débora Teixeira de; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache. (org.). **Docências na Educação Infantil:** currículo, espaços e tempos. MEC/SEB, 2016.

SANTOS, Giorgia Fabiana Vieira dos. **Redes de proteção à infância:** ampliando a noção de cuidado na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115442>> Acesso em: 21/01/2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Veruska; CARRARO, Omar. **Avaliação na Educação Infantil:** análise dos processos e suas modalidades. Disponível em: http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/ARTIGO_VERUSKA_VIEIRA_SANTOS_ped.pdf Acesso em: agosto de 2017.

SANTOS, Leonardo Gabriel dos. **A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil Pré-escolar sob a percepção dos professores.**

Disponível em:

<<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/683/653>>

Acesso em: 12/10/2017.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba, Paraná: IESDE Brasil, 2012.

SILVA, Luzinete Alves Assunção. **Cuidar, educar e brincar: Três pilares importantes na práxis pedagógica da Educação Infantil**. Disponível em:

<http://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/4ce/4d1/5884ce4d17d50281968865.pdf> Acesso em: 18/07/2017.

SMITH, Alice Paige; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra dos. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios da qualidade. In: TACCA, Maria Carmen (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2008.

STRAGLIOTTO, Cristina E. Boll, **Pensando sobre o brincar**. Disponível em: www.revistacontemporanea.org.br/site/wp-content/artigos/artigo174.pdf Acesso em: 09/02/2017.

VERISSIMO, M. O. R. **O olhar de trabalhadores de creche sobre o cuidado da criança**, 2001. Tese (doutorado) – Escola de enfermagem, Universidade de São Paulo: EPU, 1996.

WALDOW, Vera Regina **Cuidado humano: o resgate do necessário**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

