

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Básica

**Universidade Federal do Rio
Grande do Sul**

**PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA MEC E UFRGS PARA
CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**RELATÓRIO DE PESQUISA
CONTRIBUIÇÕES DOS PESQUISADORES À DISCUSSÃO SOBRE AS
AÇÕES COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

**BRASÍLIA
2009**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	5
2. METODOLOGIA	8
2.1 Levantamento do referencial bibliográfico sobre currículo e prática pedagógica em educação infantil	9
2.2 Mapeamento do grupo de pesquisadores participantes e elaboração de instrumento de pesquisa. .	11
2.3 Elaboração do instrumento de consulta “As ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos” [questionário] sobre o cotidiano em instituições educacionais.....	11
2.4 Envio dos questionários.....	12
2.5 Recebimento e tabulação dos textos enviados pelos pesquisadores participantes.....	12
2.6 Documentação e organização dos dados para discussão em reunião de trabalho com os consultores e pesquisadores respondentes.....	13
2.7 Relatório final e divulgação da pesquisa.....	14
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	15
3.1 Construção dos Eixos.....	16
3.1.1 Eixo 1 – Criança e infância.....	16
3.1.2 Eixo 2 – Interações.....	19
3.1.3 Eixo 3 – Direitos das crianças.....	22
3.1.4 Eixo 4 – Organização curricular.....	27
3.1.5 Eixo 5 – Ludicidade e brincadeira.....	38
3.1.6 Eixo 6 – Cuidar e educar.....	40
3.1.8 Eixo 8 – Diversidade, cultura e identidade.....	50
3.1.9 Eixo 9 – Relação com a família.....	54
3.1.10 Eixo 10 – Formação dos professores.....	58
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
5. ANEXOS.....	68
ANEXO A – BIBLIOGRAFIA SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PILOTO.....	69
ANEXO C – CARTA CONVITE E QUESTIONÁRIO FINAL	72
ANEXO D – RESPOSTAS DOS PESQUISADORES.....	76
ANEXO E: NOMINATA DOS PESQUISADORES PARTICIPANTES POR REGIÃO DO PAÍS	155
ANEXO F – CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA-APRESENTADAS EM BRASÍLIA.	158
ANEXO G – REUNIÃO EM BRASÍLIA: 27/11/08 –	182
GTs DE PESQUISADORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	182
REFERÊNCIAS.....	190
CRÉDITOS	191

1. APRESENTAÇÃO

Este relatório refere-se à pesquisa “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos” que faz parte do “Projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS”, cujo objetivo principal é organizar o processo de consulta, análise, discussão e elaboração das “Orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação”. Ele constitui-se a partir de consulta, realizada no período de julho a novembro de 2008, a 28 pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa, e regiões do país.

A Educação Infantil tem se constituído um campo de estudos e pesquisas, em especial a partir de sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica. Considerada um direito da criança, os sistemas de ensino assumem a responsabilidade por essa etapa da educação. Assim, ao comprometerem-se na construção de experiências pedagógicas para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em suas redes próprias ou conveniadas, produzem conhecimentos-saberes que vêm contribuindo para a ampliação e a qualificação do atendimento às crianças pequenas nas escolas de educação infantil. Conhecer essas experiências, a partir de relatos realizados por aqueles que as implementaram, favorece a desajável aproximação entre o discurso científico e as práticas cotidianas, subsidiando orientações curriculares atentas e propositivas. Além disso, é necessário reconhecer a emergência do crescimento da demanda de atendimento às crianças brasileiras de 0 a 3 anos, sobretudo após a implantação da Política de Financiamento de Lei do FUNDEB, a ser efetivada nos próximos 10 anos

Apesar de a naturalização do cuidado infantil como atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente da mulher, emergir como importante elemento inibidor da compreensão que essa tarefa pode ser compartilhada com outros e, de modo especial, com o poder público, diferentes estudos e pesquisas – nacionais e internacionais – apontam para a relevância de favorecer a constituição de espaços institucionais, não domésticos, de cuidado, de

socialização e de educação infantil. Porém, se as instituições de educação infantil vêm gradualmente mostrando seu poder de fazer convergir funções sociais e educacionais ao conciliar responsabilidades entre o âmbito privado da família e o âmbito de atuação do Estado, há urgência de uma revisão dos objetivos e programas das creches brasileiras, bem como de uma problematização das funções sociais e demandas das famílias para as possibilidades de educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, é importante rever os conceitos e as concepções que têm fundamentado as práticas cotidianas nos estabelecimentos educacionais para as crianças pequenas.

Essa revisão requer rupturas com concepções culturalmente consolidadas no que diz respeito ao atendimento a crianças pequenas. De um lado, uma visão assistencialista de amparo, filantropia e ajuda aos pobres vulnerabilizados e, de outro, a predominância do enfoque escolarizado, pautado no modelo do ensino fundamental. É preciso afirmar o acolhimento a outra concepção de educação infantil: aquela que exige considerar as múltiplas dimensões da existência humana para validar a amplitude e a interconexão das necessidades das crianças e suas famílias.

As universidades brasileiras tornaram-se, nos últimos 30 anos, espaços privilegiados para a realização de pesquisas que envolvem a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos e públicos de educação. Esses estudos, sejam sobre políticas públicas, questões curriculares, formação de professores, ou relação família e escola, vêm sendo realizados, principalmente, a partir de dissertações de mestrado, de teses de doutorado e de pesquisas institucionais. Seus resultados vêm contribuindo para a constituição de significativas interlocuções, reafirmando a competência e o comprometimento dessas instituições com a pesquisa sobre infâncias.

Assim, torna-se imperativo favorecer a continuidade do debate entre pesquisadores, gestores de políticas públicas, professores e profissionais que atendem a primeira infância, famílias, representantes de Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, assim como militantes para sistematizar, debater e

divulgar as idéias produzidas para a qualificação dos profissionais e das instituições educacionais.

A pesquisa “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos” foi um dos instrumentos utilizados, através do convênio MEC/UFRGS, para conhecer e estabelecer diálogo com uma das vozes que fará parte da construção de um documento que se pretende polifônico. Através de um processo de consulta, a pesquisa procurou constituir uma amostragem de pesquisadores do campo da educação infantil, aproximando o campo de investigação da infância e da educação infantil no Brasil com o objetivo de conhecer suas concepções em relação à educação das crianças pequenas.

A construção do diálogo entre Ministério da Educação, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e organizações da sociedade civil ainda está longe de ser satisfatória, mas pode nos auxiliar a compreender a complexidade da sociedade brasileira e o imenso desafio político do Estado, tanto para expandir as redes públicas de creches, quanto para garantir políticas educacionais propositivas sustentadas no dever do Estado, na interlocução entre diferentes atores e no protagonismo da criança. Esse projeto visa fortalecer essas complexas e profundas relações de colaboração, atuando junto à Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação para subsidiar e formular orientações curriculares para a educação de crianças de 0 a 3 anos.

2. METODOLOGIA

Para compor a amostragem dos pesquisadores foi enviada uma carta-convite para 55 pesquisadores, juntamente com um questionário (ANEXO C) contendo 9 questões relativas às práticas cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. O questionário, enviado via endereço eletrônico, foi a estratégia considerada mais adequada devido ao tempo exíguo para o desenvolvimento e análise da pesquisa.

Em virtude de seu alto nível de conectividade, tratando-se de pesquisadores, a internet apresentou-se como uma oportunidade importante para o acesso mais rápido e o compartilhamento da informação, principalmente por transmiti-la com velocidade e confiabilidade. A pesquisa confirmou essa ferramenta como qualificada para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Acreditamos que, atualmente, ela seja indispensável por possibilitar o intercâmbio de informações, bem como a discussão entre os pesquisadores de diferentes regiões geográficas com economia e rapidez.

Dos 55 pesquisadores participantes, 31 acusaram o recebimento do questionário e 28 o responderam. Portanto, a análise realizada foi relativa às contribuições dos 28 pesquisadores respondentes.

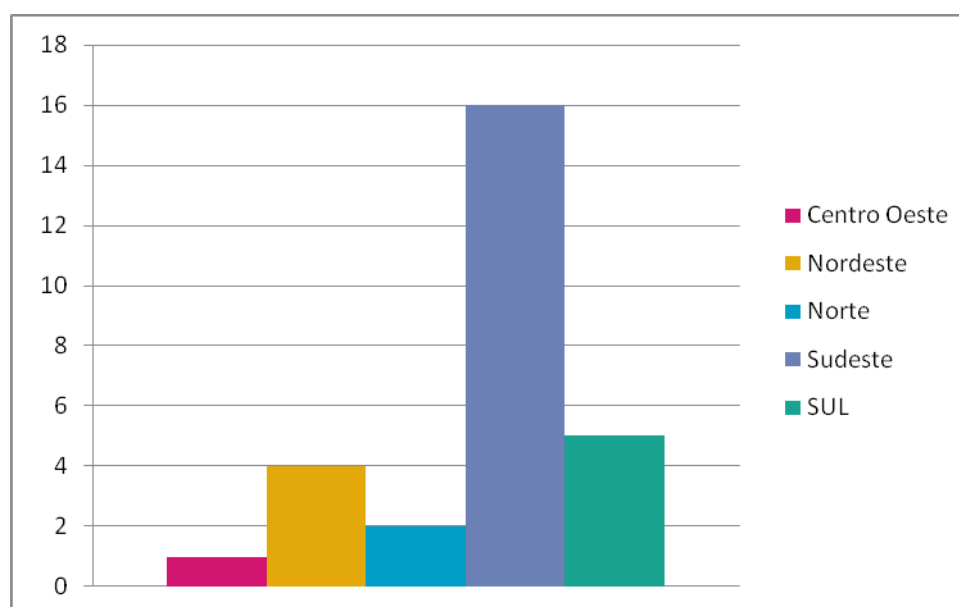


Tabela 1 - N.º de pesquisadores por região do país

Importante salientar que os pesquisadores respondentes foram, na sua grande maioria, da região sudeste, onde há uma maior tradição de estudos no campo da educação infantil e, também, onde se encontra um grande número de universidades que possuem grupos de pesquisa já consolidados na área.

Nesse quadro, destaca-se também a região sul do país, que tem, nos últimos dez anos, realizado uma produção considerável no que se refere às temáticas das infâncias e educação infantil.

O processo iniciou-se a partir de uma tabulação dos pesquisadores com produção acadêmica e integração em grupos de pesquisa já consolidados e em consolidação, que pudessem abranger diferentes regiões do país.¹

As respostas obtidas foram tabuladas e analisadas pelo grupo de pesquisa, tendo como orientação a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

Os dados, por sua vez, organizados a partir de eixos temáticos que irão justificar e problematizar as concepções emergentes no campo da educação infantil que tem se consolidado enquanto produção científica nos últimos 20 anos.

A seguir será apresentada a sistemática desenvolvida pelo grupo de pesquisa:

2.1 Levantamento do referencial bibliográfico sobre currículo e prática pedagógica em educação infantil

Inicialmente, o grupo de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, através da linha de pesquisa “Estudos sobre Infâncias”, realizou um mapeamento de livros e artigos que tinham como temática o currículo e as práticas cotidianas na Educação Infantil, também estudando bibliografia sobre algumas experiências brasileiras e estrangeiras, bem como os subsídios, elaborados pelo MEC, denominados “Indagações Curriculares”. A partir do levantamento inicial da

¹ O critério de escolha será explicitado no item 3.2 deste relatório

bibliografia, algumas delas foram indicadas para estudo e discussão no grupo. (ANEXO A). A partir das demandas da pesquisa, no decorrer do processo foram sendo inseridas outras bibliografias no que se refere ao estudo da educação das crianças de zero a três anos.

2.2 Mapeamento do grupo de pesquisadores participantes e elaboração de instrumento de pesquisa

Concomitante ao estudo, foi realizado um mapeamento dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, assim como dos pesquisadores na CAPES, a partir dos seguintes critérios de seleção:

- Pesquisadores, seniores e iniciantes, do campo da infância e da educação infantil, com pesquisas, publicações e/ou inserção no campo;
- Pesquisadores, seniores e iniciantes, de universidades públicas, privadas e centros de pesquisa com representatividade em diferentes regiões do país.

A partir desse mapeamento foram selecionados 55 pesquisadores de diferentes instituições e grupos de pesquisa, bem como das diferentes regiões do país.

2.3 Elaboração do instrumento de consulta “As ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos” [questionário] sobre o cotidiano em instituições educacionais

Inicialmente, a partir dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa e tendo como temáticas o currículo e as práticas cotidianas na educação de 0 a 3 anos em instituições educacionais, elaboramos um instrumento de pesquisa com 7 questões temáticas. Esse foi apresentado e discutido com consultores, representantes do MEC, bem como com integrantes de outros grupos de pesquisa que fazem parte das outras metas do projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS (ANEXO B)

Após amplo debate, houve a reformulação das questões que foram encaminhadas aos pesquisadores. O questionário foi finalizado com 9 questões referentes às temáticas que nortearão a escrita do documento final (ANEXO C).

2.4 Envio dos questionários

O questionário com as 9 questões foi enviado, juntamente com uma carta-convite do MEC (ANEXO C) , via endereço eletrônico pessoal, aos 55 pesquisadores mapeados. Destes 55 pesquisadores, 31 acusaram o recebimento e 28 responderam o questionário (ANEXOS D e E).

2.5 Recebimento e tabulação dos textos enviados pelos pesquisadores participantes

Os 28 questionários respondidos pelos pesquisadores foram tabulados por questões. Foi realizada uma leitura horizontal de cada questão a partir da qual foram identificadas e agrupadas as temáticas recorrentes bem como foram destacadas as problematizações apresentadas. As 9 questões tabuladas foram analisadas e discutidas pelo grupo de pesquisadoras do projeto, sendo os dados coletados e organizados a partir de categorias por eixos emergentes.

A análise dos dados dessa pesquisa foi efetuada através do método de análise de conteúdo. Esse método, proposto por Bardin (1977), consiste em fazer uma descrição analítica do conteúdo manifesto e sua posterior interpretação, compreendendo três fases que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Segundo Bardin (1977), “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (p. 96). Essa fase caracteriza-se, pois, pelo uso da intuição, da inspiração e da liberdade no exame do material obtido. Começa pelo que Bardin chama de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Desde essa fase, desenvolve-se a segunda etapa, a qual procede à operação de recortes do texto em unidades que serão categorizadas. Essa categorização é feita na fase de exploração do material, reunindo um grupo de unidades de registro sob um título genérico a partir dos caracteres comuns desses elementos.

A partir dessas duas fases propostas por Bardin, construímos as categorias relativas a cada questão respondida pelos pesquisadores (ANEXO F).

A terceira fase, a de tratamento dos resultados, visa interpretá-los. Operacionaliza-se através da inferência, que é o processo segundo o qual o investigador procura deduzir os símbolos e valores a partir da análise das categorias e através da interpretação (BARDIN, 1977). Nessa etapa elaboramos os eixos que se desdobraram em outras categorias de análise dessa pesquisa.

2.6 Documentação e organização dos dados para discussão em reunião de trabalho com os consultores e pesquisadores respondentes

Em reunião científica denominada “Caminhos para consolidar as orientações curriculares para a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais”, realizada em Brasília, no dia 27 de novembro de 2008, foram apresentados os primeiros resultados analíticos parciais (ANEXO F) dos dados coletados. Houve debate entre pesquisadores – respondentes e convidados – através de grupos temáticos e encaminhamentos em plenária. A discussão objetivou problematizar tanto a forma final quanto os eixos norteadores do documento a ser produzido.

Com o intuito de aprofundar e ampliar o estudo os pesquisadores reuniram-se em 3 grupos para discutirem as seguintes questões:

- O que caracteriza de forma específica a educação de crianças de zero a três anos em estabelecimentos educacionais?
- Como vocês organizariam um documento nacional de orientações curriculares para a Educação Infantil de crianças de zero a seis anos?

Os grupos mantiveram intenso e construtivo diálogo durante o encontro, pontuando alguns conflitos em relação aos documentos já produzidos pelo MEC no decorrer do processo histórico, bem como pontuando suas posições em relação ao documento final deste processo (ANEXO G).

A partir desse encontro alguns eixos de análises foram redirecionados com o objetivo de sistematizar conhecimentos e problematizações que fundamentem a organização curricular para a educação das crianças de 0 a 6. Uma das considerações que o encontro evidenciou foi a de que o debate sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos não poderia ser realizado de forma dissociada da discussão de toda a especificidade da educação infantil, isto é, contemplando a faixa etária entre 0 a 6 anos. Portanto, passamos a denominar o relatório final como “Orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação de crianças de 0 a 6, com ênfase nos 0 a 3 anos”

Além da relevância da discussão e dos dados apresentados pelos grupos de pesquisadores, o encontro em Brasília possibilitou a interlocução entre pesquisadores, consultores, coordenação da educação infantil do MEC e grupos responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas envolvidas no projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS. Por isso, tornou-se um momento crucial para a organização e sistematização de eixos e abordagens que articularão todas as pesquisas e metas envolvidas no objetivo final que é a elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil.

2.7 Relatório final e divulgação da pesquisa

O relatório final da pesquisa irá fundamentar a elaboração das “Orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação de crianças de 0 a 6, com ênfase nos 0 a 3 anos”

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os questionários recebidos foram lidos integralmente de modo vertical. Em seguida, foi realizada a leitura horizontal de cada uma das questões na totalidade dos 28 questionários, de cuja análise emergiram algumas categorias.

Pensando nas contribuições qualificadas dos pesquisadores para a problematização e escrita final do documento, optamos pela escrita de eixos que poderão ser estruturadores na forma e/ou no conteúdo do documento final.

A partir de outras reuniões com as consultoras e de intensos debates e estudos com o grupo de pesquisa, foram organizados eixos com as seguintes temáticas:

- Criança e infância
- Interações
- Direitos das crianças
- Organização curricular
- Ludicidade e brincadeira
- Cuidar e educar
- Bem-estar
- Diversidade, cultura e identidade
- Relação com a família
- Formação dos professores

A escrita dos textos referentes a cada um dos eixos está permeada pela análise do grupo às respostas dos 28 pesquisadores. Para garantir a possibilidade de escuta de suas vozes, convencionamos transcrever as idéias dos respondentes na íntegra, seguidas por um número, escolhido aleatoriamente, que identifica o pesquisador e, em seguida, pelo número da questão. Exemplo: (P7Q3) = resposta literal do pesquisador 7 à questão 3 do questionário.

Quando a citação trazer indicada mais de um pesquisador, significa que o texto em destaque foi produzido pelo primeiro pesquisador mencionado e que os outros pesquisadores, citados na sequência, argumentam no mesmo

sentido. Exemplo: (P7Q3) (P10Q3) (P18Q3) = resposta literal do pesquisador 7 à questão 3 do questionário com argumentos compartilhados pelos pesquisadores 10 e 18.

3.1 Construção dos Eixos

3.1.1 Eixo 1 – Criança e infância

Em relação às temáticas criança e infância os pesquisadores apontam a importância de se ter uma “concepção clara do que se entende por criança e [...] principalmente por infância”. (P3Q2) (P43Q2) (P47Q2) (P48Q2) (P24Q2).

Essas noções, criança e infância, são apresentadas como conhecimentos importantes, a serem estudados pelos docentes, fundamentadas em “referenciais epistemológicos, sociais, antropológicos e culturais” (P37Q2), “a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento”. (P55Q2)

Os pesquisadores afirmam “uma concepção de criança como um ser histórico, social, cidadão de direitos” (P27Q3) (P7Q3), bem como reconhecem a criança como sujeito “singular, com ritmos e necessidades próprios, necessitando atenção individualizada” (P43Q3).

A idéia de infância como construção social é explicitada por alguns pesquisadores, assim como a concepção de criança como ser de cultura, “formada na cultura e produtora de cultura”. (P20Q2) (P39Q2)

Algumas respostas indicam a preocupação dos pesquisadores com a dimensão social na educação das crianças de zero a três anos, como podemos constatar nesta afirmação: “devemos possibilitar que as interações e as aprendizagens das crianças pequenas tenham como pano de fundo as relações sociais.” (P7Q3)

Embora as expressões culturas infantis e culturas de pares sejam citadas por poucos pesquisadores, a análise revela que há grande

preocupação com relação à interação entre as crianças. Nesse sentido, encontramos os seguintes discursos: é preciso “oferecer oportunidade de troca com outras crianças, brincadeira, aprendizagem e crescimento” (P23Q1) (P34Q1); “criar oportunidades de interações tanto entre crianças da mesma idade quanto entre crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer o seu desenvolvimento”. (PQ129) (P20 Q1)

Nessa direção também se destaca a importância de oportunizar à criança, desde o nascimento, a “ampliação das trocas humanas”, a partir de experiências no plano do conhecimento, dos afetos, das coisas e das pessoas” (P14Q1), através do convívio com outras crianças e também com os adultos.

Outra dimensão encontrada na pesquisa é a que se refere aos processos de aprendizagem das crianças, na qual elas são vistas, desde o nascimento, como “um sujeito pedagógico, competente e de direitos”. (P29 Q2)

Em relação à idéia de que a criança é ao mesmo tempo competente e dependente o P19 diz: “estudos atuais de vários campos chamam a atenção para o fato de que, embora dependente, a criança dispõe de competências que devem ser consideradas no planejamento das ações educativas” (P19Q1)

Assim não é ignorado o fato de que as crianças são sujeitos que necessitam de cuidados como proteção, alimentação, higiene, afeto, garantia do sono e estímulos diversos, afeto, bem como da mediação de pessoas mais experientes para se inserirem na cultura.

Outro aspecto considerado é o do desenvolvimento da criança:

O ritmo de desenvolvimento e crescimento é muito rápido. Assim, apesar da pouca diferença de idade entre o nascimento e os três anos, as crianças, principalmente no primeiro ano de vida, apresentam grande diferença entre si, em termos de desenvolvimento motor, cognitivo e social. (P29Q1)

O perfil das crianças dessa faixa etária imprime um dinamismo muito grande no cotidiano da turma e exige, por um lado, a criação de desafios que contribuam para o desenvolvimento delas e, por outro, cuidados permanentes com a segurança. (P29Q1)

A afirmação da criança como sujeito pedagógico aponta o “entendimento de que a criança aprende desde que nasce” (P3Q1), ou, como dizem outros pesquisadores, reforçando essa idéia: “cada vez mais as pesquisas apontam

que as crianças, desde o nascimento, constroem saberes e desenvolvem competências a depender de seu estado orgânico” (P21Q1) (P39Q3). A criança está aprendendo algo em todas as suas experiências, inclusive naquelas de “ser cuidada”. (P42Q3)

De acordo com Vygotsky, as crianças pequenas constroem o conhecimento sobre si e o mundo através de suas experiências cotidianas, isto é, os conceitos empíricos são formados nas interações com adultos e crianças, e são marcados pelo afeto e pelas práticas culturais envolvidas. Assim, por exemplo, o professor/educador, ao alimentar ou orientar a alimentação de uma criança, está lhe favorecendo a construção do significado da comida, quais os artefatos culturais que são utilizados nesta prática, como esse processo ocorre etc; e ela, ao ingerir a comida ou ao tocar no alimento também vai descobrindo suas características e, simultaneamente, vai aprendendo a se cuidar. (P27Q1)

Referências específicas a crianças de 0 a 3 anos também são encontradas: “A especificidade da criança pequena (0 a 3 anos) caracteriza-se pela sua globalidade, vulnerabilidade, dependência da família e das instituições sociais e educativas e suas formas próprias de conhecer o mundo”. (P19Q1).

Nesse sentido, percebe-se, nos discursos analisados, que a educação de crianças em espaços coletivos, tenciona ou intensifica uma preocupação em relação a uma pedagogia específica para a faixa De 0 a 3 anos de idade:

A justificativa para a especificidade de uma pedagogia para zero a três encontra-se nas especificidades desta faixa etária, fase inicial do desenvolvimento infantil em que a criança integra-se no mundo simbólico da cultura de seu meio e desenvolve a fala e a autonomia pessoal. Sendo uma fase de rápido e intenso desenvolvimento é importantíssimo que a criança esteja inserida num ambiente efetivamente pedagógico para que não seja prejudicada e possa otimizar suas potencialidades. (P1Q1)

A necessidade de uma pedagogia, ou didática, que reconheça essas crianças como tal e não como alunos, partindo do princípio que as crianças de 0 a 3 anos têm maneiras particulares de compreender o mundo e a si mesmas. (P48Q1)

Com relação às idéias de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, se evidencia uma ênfase na perspectiva psicológica:

Do ponto de vista da característica da educação da criança de 0 a 3 anos, e com base nas teorias psicológicas - a partir principalmente de Vygotsky, Piaget e Wallon - na idéia da criança que precisa interagir para construir, a creche torna-se um lugar importante para aprendizagem e desenvolvimento,

tanto individual quanto coletivo. A criança nasce como candidata à humanidade, nasce inscrita em um código cultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe apontam ela imprime as marcas do humano e constrói sentido na linguagem. A creche, neste sentido, é um lugar de acontecimentos em que estas marcas são produzidas, em que a subjetividade da criança emerge dentro da coletividade, manifestando condição específica de ler o mundo e inventar formas próprias de apreender a realidade das coisas e da vida. O avanço das ciências humanas e das neurociências garantiu a importância das interações sociais múltiplas para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade. Podemos assim desde sempre perseguir os indícios/origem/gênese das constituições culturais de bebês de até 3 anos e suas historicidades, demarcadas pela interlocução com educadores, que lhes apresentam formas simbólicas próprias, provavelmente, distintas das da família. Entendemos que a formação do “eu” se dá em processos de interação e negociação com os “outros”. (P27Q1)

Também se constata referências à relação entre o desenvolvimento da criança e o ambiente da instituição infantil: “sendo uma fase de rápido e intenso desenvolvimento é importantíssimo que a criança esteja inserida num ambiente efetivamente pedagógico para que não seja prejudicada e possa otimizar suas potencialidades.”(P01Q1)

Há necessidade de um espaço educacional pedagógico que ofereça possibilidades para as crianças se desenvolverem, ampliarem seus conhecimentos, sua humanidade, ou seja, há necessidade de um trabalho na perspectiva daquilo que há de melhor do ponto de vista do gênero humano. Isso significa que, além das crianças desta faixa etária serem cuidadas e educadas, elas têm o direito de serem ensinadas (se deslocarem no espaço e no tempo; se comunicarem; conhecerem o mundo físico e social a sua volta; entre outras inúmeras aprendizagens). (P47Q1)

3.1.2 Eixo 2 – Interações

Para os pesquisadores, a criança, desde seu nascimento, é um sujeito social, histórico e cultural, que “se constitui na relação com os outros sujeitos da cultura” (P7Q6) (P24Q1) (P23Q4) e seus “primeiros anos de vida são importantes para a estruturação do psiquismo, das relações sociais e com a cultura, da potencialização de atos de linguagem, de afeto, de curiosidade e descoberta dos outros e do mundo”. (P2Q1)

A compreensão e apropriação do mundo por parte da criança, bem como a “descoberta e produção de si” (P17Q2) se dá através da relação com o outro. “A criança se apropria do mundo e o transforma em representações nos processos de socialização entre seus pares e entre estes e os adultos”. (P44Q1) (P29Q1) (P19Q1) Dessa forma:

A criança nasce como candidata à humanidade, nasce inscrita em um código cultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentido na linguagem. A creche, neste sentido, é um lugar de acontecimentos em que estas marcas são produzidas, em que a subjetividade da criança emerge dentro da coletividade, manifestando condição específica de ler o mundo e inventar formas próprias de apreender a realidade das coisas e da vida. (P27Q1)

Os pesquisadores consideram que as interações humanas caracterizam e justificam o trabalho desenvolvido em instituições de educação infantil, já que nestes locais a criança deve ter a oportunidade de ampliar suas relações sociais, para além dos vínculos familiares:

O que justifica de modo específico a educação das crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais é o direito delas a espaços e relações humanas de qualidade, além da demanda das famílias. Tendo em vista a possibilidade dos bebês e crianças pequenas estabelecerem interações significativas e vínculos afetivos com adultos de referência, além da família de origem, ganha destaque a educação em espaços coletivos. Esta modalidade de atendimento às crianças pequenas pode oferecer oportunidade de troca com outras crianças, brincadeira, aprendizagem e crescimento. (P23Q1)

A especificidade do enfoque educativo se caracteriza pela possibilidade de produzir atividades e encontros no espaço público, cuja perspectiva central é que não é familiar, por isso pública e possibilita criar laços de amizade com aqueles que estão fora deste universo, além de vivências relativas aos saberes em geral. (P11Q1)

As instituições de educação infantil se caracterizam, portanto, por serem espaços de convívio coletivo onde se estabelecem relações educativas (P48Q1), que devem ser também “afetuosas” (P34Q9), privilegiando trocas, acolhimento, aconchego a fim de promover bem-estar para as crianças e os adultos que se relacionam com as crianças e entre si. (P29Q4) (P48Q6)

Essas relações, de acordo com os pesquisadores, devem estar baseadas em alguns princípios como a “convivência democrática (entre as

crianças, as crianças e os adultos, entre os adultos)” (P29Q6); “o respeito pelo diferente, pelo singular, aprendendo a conviver e se enriquecer com as características diferenciadas de cada criança e de cada grupo” (P2Q4) (P29Q6); a “solidariedade” (P2Q4); o diálogo (P39Q4) (P23Q1); o “respeito às múltiplas linguagens da criança” (P39Q4); “o cuidado como ética, ou seja, atenção do educador a si mesmo (suas emoções, ações) e aos movimentos e construções de significado por parte das crianças”. (P23Q1)

Vários pesquisadores reforçaram a idéia de que as instituições de educação infantil podem beneficiar a criança no sentido de possibilitar a convivência dela com outras crianças (P44Q1) (P23Q1) (P21Q1) (P3Q1) (P14Q1) (P39Q1) (P2Q4). Os pesquisadores 20 e 34 expressam os benefícios das interações entre pares. A educação infantil se caracteriza pela

possibilidade de interação com outras crianças da mesma idade e de idades próximas. Hoje as famílias estão ficando cada vez menores, restringindo-se os contatos dos bebês e crianças de até dois ou três anos com pares. As relações ficam mais acentuadas com adultos, cuidadores. E isso é um empobrecimento de experiências que a convivência com crianças da mesma idade ou idades próximas possibilita. Observa-se isso com mais agudeza na China, após as políticas do filho único. (P20Q1)

E se justifica pela

compreensão de que a criança necessita de um meio social onde possa construir ações cooperativas coordenadas com parceiros de idades ou possa competir com eles em função de conflitos de interesses. Em um e outro caso, a criança é instigada a usar estratégias sociais a fim de realizar seus propósitos. A instituição educacional infantil constitui-se, portanto, em um dos ambientes sociais relevantes de convivência da criança com coetâneos. (P34Q1)

Alguns pesquisadores (P1Q2) (P17Q2) salientaram a importância de as crianças conviverem não só com coetâneos, mas também com crianças de outras faixas etárias. Outros corroboram essa idéia [(P48Q2) (P24Q2), por exemplo], atentando para a concepção de que a criança é um sujeito ativo em todas as relações que estabelece.

Também foi ressaltada a relevância do convívio das crianças nas instituições de educação infantil com os adultos (P44Q1) (P21Q1) (P14Q1) (P2Q4), sendo estes considerados “parceiros educadores num meio qualificado, estimulante e desafiador” (P3Q1). O pesquisador 39 amplia a idéia:

a criança enquanto sujeito de direitos precisa ter a possibilidade de estabelecer relações com seus pares, com adultos outros que não sejam seus familiares e em ambientes públicos especialmente preparados para a especificidade de uma criança pequenininha, com profissionais habilitados e qualificados para o exercício do magistério. Isto possibilitará a criança autonomia e socialização. (P39Q1)

Profissionais habilitados e qualificados, preparados para interagirem com crianças e adultos nas instituições de educação infantil, na opinião dos pesquisadores, devem observar e entender as crianças, ou seja, procurar conhecer “como as crianças aprendem, como pensam e sentem, que relações estabelecem entre as pessoas, como interagem, como se movimentam e se comunicam”. (P2Q2) Da mesma forma, também devem perceber “o que elas fazem, de que maneira fazem, com quem fazem, como elas se comunicam, como elas reagem”. (P34Q2) (P23Q1) O professor deve “ter disponibilidade interior e carinho para com a criança” (P1Q2), pois ele é “um mediador não só de cultura, mas de afetos”. (P2Q2)

3.1.3 Eixo 3 – Direitos das crianças

O século XX foi marcado pela implantação legal em relação aos Direitos das Crianças. No Brasil foram três grandes leis: Código de Menores de 1927 e 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

O reconhecimento dos direitos das crianças também tem pautado as discussões políticas e os conhecimentos científicos em relação às infâncias. Em alguns países são eles que fundamentam a organização política das cidades e instituições vinculadas às infâncias.

Infelizmente, no Brasil, a garantia dos direitos das crianças é um desafio concreto e imediato! Nesse sentido, a pergunta 5 do questionário enviado aos pesquisadores enfatizava essa problemática através da questão: “Você tem observado um desrespeito a algum direito das crianças de 0 a 3 anos em instituições educacionais? Que direitos têm sido desrespeitados?” Com ela procuramos (re)conhecer as experiências pessoais e profissionais dos pesquisadores e inclusive suas hipóteses em relação à promoção dos direitos

das crianças, buscadas através da questão 6: “Como promover os direitos das crianças no atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos?” Como as questões dialogam, a análise foi feita dentro de um mesmo eixo: direitos das crianças.

As condições de infra-estrutura e materiais foram muito citadas, tanto em relação ao desrespeito quanto em relação à promoção dos direitos, como destacamos:

Construções em manutenção precária, com infiltrações e outros problemas que proporcionam risco de vida e facilidade de adoecimento às crianças. Construções com luminosidade e ventilação insuficientes pelo desenho inadequado da planta. (P27Q5)

As pesquisas sobre Arquitetura & Educação têm contribuições significantes para novos modelos de prédios voltados para Educação Infantil. Construir edificações que aproveitem ventilação e iluminação naturais melhoram o ambiente e promovem economia de energia.

O bom uso do espaço também precisa ser repensado com os educadores com o intuito de criar ambientes que estimulem a autonomia, o desenvolvimento psicomotor e a interação social das crianças. (P27Q6)

Outro destaque foi o elo estabelecido pelos pesquisadores entre o desrespeito aos direitos das crianças e a não valorização das especificidades das crianças de 0 a 6 anos, em especial aquelas relacionadas a desenvolvimento, ritmos orgânicos, singularidades e identidades (de raça, etnia, religião e gênero). Assim, as práticas escolarizantes foram identificadas, por muitos pesquisadores, como promotoras dessas descon siderações no cotidiano da educação infantil:

O maior desrespeito que tenho encontrado no decorrer da minha experiência na formação de profissionais para a Educação Infantil é o desrespeito à infância como um tempo de novidade, de descoberta de abertura para o diferente e o inusitado. As crianças desde cedo são colocadas em situações de obediência, imobilidade, falta de escolhas, ou seja, sua vida está cada vez mais cedo regada pelos rituais e códigos, valores predominantes da escolarização, ou seja numa perspectiva de preparação para o mundo produtivo adulto. Nesse sentido, o direito à alegria, à liberdade de escolhas, ao movimento, à expressão de sentimentos, à exploração e conhecimento do espaço e de diferentes materiais, são aspectos que estão sendo tolhidos pelo excesso de normatização, de regras e rituais escolarizantes. Ainda encontramos situações de desrespeito e humilhação de crianças pequenas, quando são obrigadas a dormir, por

exemplo, no tempo que convém aos adultos e não no de seu ritmo. São desrespeitadas no seu direito de se expressar através de diferentes linguagens, ficando restritas aos modelos dos adultos. (P2Q5)

Outro direito desrespeitado é o de refletirem e aprenderem sobre tópicos de seus interesses. A criança pergunta, pergunta e pergunta; a professora ou não responde ou responde de modo não compatível ao nível de compreensão da criança, ou, ainda, responde-lhe dizendo que depois ela vai aprender aquilo. Em vez de atender as suas curiosidades, a professora ensina-lhes ou tenta ensinar-lhes conteúdos sistemáticos mais ajustados aos agrupamentos etários mais velhos, antecipando ou tentando antecipar-lhes estes conteúdos a pretexto de preparação para aquilo que depois vem a acontecer. É o caso, por exemplo, do ensino da leitura ou da escrita, apresentando letrinhas ou palavras para serem escritas. Entretanto, várias experiências, se bem vivenciadas, trarão benefícios incomensuráveis a essa aprendizagem, sem que o foco seja a escrita e a leitura naquele momento. Apenas como exemplos: podemos instigar o gosto pela leitura e criação, lendo e contando histórias com enredos compatíveis com a sua compreensão; podemos apoiar iniciativas de brincadeiras das crianças em que utilizam regras já aprendidas ou inventadas por elas, enquanto brincam, ajudando-as a organizar seu pensamento e suas ações; podemos conversar com as crianças e estimulá-las a narrarem suas vivências e isso, além de enriquecer seu vocabulário, promove e apóia a expressão de seu pensamento; e várias outras. (P34Q5)

Neste sentido outras denúncias são feitas pelos pesquisadores, no que se refere ao poder dos adultos sobre as crianças, muitas vezes “abusando” de sua autoridade:

Crianças que são forçadas a dormir quando não querem, crianças colocadas “pra pensar”, fazendo fila, encostadas na parede em fila aguardando o lanche, levando bronca na frente dos colegas, agredidas fisicamente com apertos e movimentos bruscos por parte do adulto, discriminadas por sua condição social e/ou étnica, não atendidas em suas necessidades básicas de higiene, sem oportunidade de brincar, sem apoio afetivo / emocional. (P42Q5)

Encontrar uma criança de 3 anos em berço é um desrespeito. Fazer com que todas as crianças durmam nos mesmos horários é um desrespeito. O tempo de espera das crianças é enorme, as atividades das crianças estão centradas na alimentação, higiene e saúde. O resto do tempo é de espera para estas atividades consideradas centrais. Mas o grande desrespeito que vem sendo demonstrado pelas pesquisas é o tratamento desigual dado às crianças que possuem diferença, especialmente racial, mas também aquelas que são consideradas gordas, com necessidades especiais etc. (P11Q5)

O direito ao brincar como específico e constituinte da cultura e das relações das crianças, bem como das possibilidades de expressar sua alegria, liberdade de escolha, sentimentos e emoções, foi citado pelo P46 e fundamentado pelo P34:

O direito de brincarem sem serem interrompidas. É preciso pensar que a criança é co-atora de seu próprio desenvolvimento e que a brincadeira é um processo motivacional de alta prioridade para ela. Ela brinca porque gosta, porque gosta muito! Em segundo lugar, brincando, ela dá sentido aos objetos e situações ao seu redor, ao ambiente social que a envolve, aos eventos de que usufrui. Por que pensar que a brincadeira precisa ser “carimbada” como atividade pedagógica, precisa ser proposta ou aprovada pela professora para que aconteça na instituição de educação infantil? Quem conhece a ontogênese da criança reconhece sua relevância e o potencial instigador de seus desdobramentos, principalmente se for uma brincadeira social, ou seja, compartilhada com parceiros de idade. (P34Q5)

Houve, do mesmo modo, ênfase dos pesquisadores no vínculo existente entre o aspecto formativo de professores e profissionais da educação infantil e os direitos das crianças, ou o desrespeito a eles. A formação dos professores, em especial, e as condições de trabalho, priorizando a adequação entre o número de professores e crianças foi reiterada:

Falta de vagas para o atendimento a toda a demanda;
Proporção do número de crianças por professor;
Falta formação adequada/específica dos profissionais;
Falta de tempo para a formação continuada;
Baixa valorização dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, em termos de carreira e remuneração. (P29Q5)

O número de crianças em relação à quantidade de professores não permite uma atenção individualizada que atenda às suas necessidades e ritmos próprios.

Não se observa, na maioria dos estabelecimentos que atendem à criança pequena, a organização de uma proposta pedagógica específica à faixa etária de 0 a 3 anos. (P43Q5)

O desrespeito que mais me incomoda tem duas faces, ora interligadas ora distintas. A primeira diz respeito à crescente “escolarização” que está em curso; a segunda tem raízes históricas mais longínquas que decorrem do fato de que quando se pensa em direito desrespeitado dificilmente se leva em consideração o direito a profissionais formados consistentemente. (P15Q5)

Através de investimento em insumos, investimentos na formação inicial e continuada dos professores assim como na produção de documentos orientadores para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças

pequenas. Além disso, para promover os direitos das crianças a um atendimento educacional de qualidade é preciso considerar: a criança um sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura; considerar as instituições de educação infantil como espaço de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos que possibilite a integração entre os aspectos do desenvolvimento humano; considerar os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração da proposta pedagógica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais; considerar a intencionalidade da ação do professor, entre outras questões. (P7Q6)

A promoção dos direitos das crianças, analisada pelos pesquisadores a partir de diferentes perspectivas, legitimam alguns princípios, como equidade e qualidade no atendimento (especificamente nas instituições educacionais), além de realçarem o papel de políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e assumam a responsabilidade na sua manutenção. Portanto, algumas afirmações podem ser utilizadas como exemplificação das demandas dos pesquisadores:

Garantindo vagas a todas as crianças cujas famílias demandarem;
Garantindo um trabalho de qualidade centrado na criança e em suas necessidades e que promova o seu desenvolvimento e bem-estar
Garantindo os recursos humanos, materiais e de espaço necessários ao desenvolvimento do trabalho;
Garantindo profissionais bem formados;
Garantindo a valorização desses profissionais;
Garantindo a formação continuada desses profissionais;
Garantindo o respeito à diferença e a construção de convivência democrática (entre as crianças, as crianças e os adultos, entre os adultos);
Combatendo e vigiando práticas racistas, sexistas e outras promotoras de discriminação e exclusão;
Divulgando experiências e projetos pedagógicos (de professores e de instituições) bem sucedidos;
Garantindo recursos financeiros para manutenção, expansão e melhoria do atendimento;
Conhecendo e estabelecendo relações com as redes de proteção e promoção de direitos da criança; com o movimento social. (P29Q6)

Promover os direitos das crianças relaciona-se com promover os direitos humanos no atendimento educacional:

- abrindo espaço para a participação e escuta dos pais, mesmo que suas demandas e sentidos sejam diferentes dos sentidos dos profissionais (como estabelecer diálogo, confronto sem violência, negociação?);
- construindo e mantendo estruturas físicas condizentes com o trabalho com as crianças pequenas (o que envolve limpeza,

cuidado com materiais, distribuição de número de crianças nos espaços, etc), constituindo rotinas humanas;

- enfrentando e indo contra uma cultura da violência que impera em nossa sociedade, trazida para o cotidiano das instituições através de músicas, atitudes de descaso, gestos desrespeitosos, diversas formas de preconceito, exclusão e discriminação. (P23Q6)

Primeira providência é criar normas claras, divulgá-las, formar os profissionais e implantar as condições institucionais para que tais direitos sejam garantidos. Utilizar processos supervisivos para acompanhar e monitorar tais práticas. (P19Q6)

3.1.4 Eixo 4 – Organização curricular

As opiniões dos pesquisadores sobre a organização curricular foram abordadas, principalmente e respeitando o aspecto quantitativo das respostas, através das questões 4 e 2, citadas a seguir:

Questão 4: Destaque os pontos que considera imprescindíveis na organização curricular da educação de 0 a 3 anos.

Questão 2: Quais conhecimentos específicos o professor que atua com crianças de 0 a 3 anos deve possuir?

As respostas foram bastante abrangentes e variadas. Nesse eixo, será apresentada uma síntese das idéias recorrentes e algumas problematizações que servem de contraponto a elas. Para sistematização, as respostas foram agrupadas em três grandes categorias:

Categoria 1 – Princípios e eixos da organização curricular para educação de crianças de 0 a 3 anos;

Categoria 2 – Organização do cotidiano;

Categoria 3 – Prescrições para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

As categorias serão apresentadas a seguir. Primeiramente, serão listados os princípios pensados pelos pesquisadores para a organização curricular. Na sequência serão abordadas idéias sobre a organização do cotidiano e seus desdobramentos práticos. Por fim, as problematizações que os pesquisadores fizeram sobre a organização curricular.

Categoria 1: Princípios e eixos da organização curricular para educação de crianças de 0 a 3 anos

- 1.1 A liberdade para professor e criança (P28Q4) (P34Q4);
- 1.2 A sensibilidade para interesses e realidades de uns e outros (P28Q4);
- 1.3 A busca por condições para um trabalho sobre si junto aos outros (P28Q4);
- 1.4 O respeito às capacidades, necessidades e interesses das crianças (P42Q4);
- 1.5 O apoio à criança na inserção no mundo familiar, social e cultural (P42Q4);
- 1.6 A ajuda à criança no desenvolvimento da autonomia responsável e ética (P42Q4) (P18Q4) (P39Q4) (P46Q4) (P44Q4);
- 1.7 A valorização de um ambiente físico que convide ao lúdico e à brincadeira (ênfase nos contextos lúdicos) (P37Q4) (P34Q4) (P55Q4) (P29Q4) (P2Q4) (P19Q4) (P48Q4) (P12Q4) (P27Q4) e o respeito à ludicidade:
 - brincadeiras e jogos, nas narrativas, na apropriação dos espaços pelos adultos e crianças – arranjos espaciais e de objetos, na exploração do mundo físico, natural e simbólico”. (P24Q4)
- 1.8 A flexibilidade nas rotinas (P29Q4) (P18Q4) (P34Q4) e o estabelecimento “de rotinas, que observem os ritmos individuais e conhecimentos sobre a vida da criança na família” (P29Q4);
- 1.9 A organização curricular que considere a família:
 - Na organização curricular, a família deve ter destaque de modo a que o empreendimento educacional não seja incompatível com os valores assumidos pela família, mas que haja também uma preocupação institucional para a transformação desses valores se eles não se coadunarem com princípios éticos maiores. (P34Q4)
- 1.10 A participação dos familiares nas instituições de educação infantil (P29Q4) (P18Q4) (P39Q4) (P19Q4) (P20Q4) (P43Q4);
- 1.11 O respeito às diversidades: realidades sociais, aos valores e às culturas das crianças e das famílias (respeito ao diferente e ao singular) (P2Q4);
- 1.12 A concepção de criança como sujeito ativo e criador de cultura:

O currículo da creche precisa estar fundamentado na nova concepção de infância, criança e conhecimento (P39Q4);

As crianças como atores sociais e sujeito de direitos: enfoque social, enfoque histórico, enfoque antropológico e enfoque cultural (P37Q4).

1.13 O incremento às diferentes linguagens da criança:

Valorização da construção de linguagem como produção de significados – construções corporais, gestuais, e verbais (presença de fantoches, teatro de sombras, e outros materiais que favoreçam o encontro entre movimento e produção de significados). (P23Q4)

O trabalho com as diversas linguagens da criança: oral, escrita, corporal, musical, artística e o brincar; trabalho com a matemática, no sentido de promover exploração de espaços, objetos, formas; trabalho com a exploração do mundo físico natural e social. (P29Q4)

1.14 O prazer da descoberta na aprendizagem:

A valorização do prazer, da alegria, da curiosidade movendo a ação educativa. [...] A escola, principalmente para as crianças pequenas, deve ser orgânica viva. (P2Q4)

A organização curricular deve prover para as crianças oportunidades planejadas de exploração, interação, brincadeira, conversa, de aprender a fazer amizades e de construir uma identidade pessoal, onde o foco seja posto na construção de saberes pelas crianças e não na transmissão mecânica de certos conteúdos. (P 21Q4)

1.15 A cultura de pares:

O trabalho entre pares, o trabalho em grupos, o trabalho (respeitoso) entre adultos e crianças, precisa se basear na relação para favorecer as trocas entre culturas e gerações. As interações devem valorizar a parceria, o grupo, a cooperação, o trabalho com todas as crianças e com cada uma delas. (P2Q4)

1.16 A solidariedade nas relações:

A solidariedade é um princípio que precisa ser resgatado ou construído em nossa sociedade. Também o respeito pelo diferente, pelo singular, aprendendo a conviver e se enriquecer com as características diferenciadas de cada criança e de cada grupo. (P2Q4) (P42Q4)

1.17 O respeito aos direitos das crianças (P19Q4) (P37Q4) (P24Q4) (P44Q4);

1.18 A indissociabilidade entre o educar e o cuidar. (P19Q4) (P43Q4) (P27Q4).

Categoria 2 – Organização do cotidiano

Essa categoria discute um dos aspectos mais importantes e complexos, que envolve a estrutura curricular da educação coletiva de crianças pequenas: a organização da vida cotidiana.

As concepções e opiniões dos pesquisadores sobre a organização do trabalho cotidiano nesses estabelecimentos ressaltam aspectos relativos à intencionalidade da ação educativa, ao planejamento, às rotinas, ao espaço e ao tempo, à forma não escolar e ao brincar, bem como às ferramentas e estratégias pedagógicas que podem possibilitar aos professores acompanhar todas as etapas da organização cotidiana das instituições voltadas para as crianças.

No que se referem à intencionalidade na organização dos estabelecimentos de educação infantil os pesquisadores argumentam que:

No cotidiano do trabalho com as crianças pequenas, é importante construir espaços e tempos para que as educadoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista desviar de práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas, ou, por outro lado, práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas. (P23Q3)

espaço institucional em que os atores adultos (coordenadora, professoras, auxiliares etc) estejam orientados para um empreendimento coletivo com intencionalidade educacional e, portanto, voltado para atender as reais necessidades da criança dessa faixa etária, visando seu bem-estar e seu desenvolvimento, com experiências significativas que estejam a seu alcance. As crianças de zero a três anos são também atores desse empreendimento porque reagem aos estímulos sociais e físicos desse espaço, assimilando, rejeitando (transgredindo) e propondo, ao seu modo, transformações nesse espaço. (P34Q1)

clareza da intencionalidade educativa do professor de educação infantil que deve possibilitar no seu fazer cotidiano, através do planejamento de suas atividades, que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. (P7Q3)

Como se pode constatar na análise dos dados da pesquisa, a intencionalidade educativa está atrelada ao planejamento. Esse aspecto é mencionado por grande parte dos pesquisadores, 17 deles se referem explicitamente à importância do planejamento e da organização da vida cotidiana das instituições infantis.

Dois aspectos são apresentados como centrais ao planejamento: a indissociabilidade do educar/cuidar e também o brincar.

Em relação ao primeiro aspecto – a indissociabilidade do educar e do cuidar – é defendida a idéia de que esse seja o conceito norteador do planejamento do ambiente educativo, devendo por ele perpassar:

toda proposta pedagógica, desde a organização do espaço e do tempo, a seleção de materiais, o trabalho da equipe, as relações com a família e comunidade, as interações e relações, o planejamento de todas ações, as experiências, os registros e a documentação, a avaliação e monitoração. (P19Q3)

Na mesma direção afirmam:

cuidar e educar são dimensões indissociáveis e essenciais ao desenvolvimento de crianças, exigindo um trabalho de forma planejada e organizada no sentido de espaços e práticas pedagógicas adequadas, contribuindo para o processo de desenvolvimento infantil (motor, cognitivo, emocional, social). (P27Q3)

Em relação ao segundo aspecto – a brincadeira – é sugerido que se constitua também num eixo educativo na creche, pois, segundo os dados da pesquisa, “a brincadeira como linguagem possibilita que atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, ao sono, sejam valorizadas como atividades pedagógicas que possibilitem à criança experiências significativas para sua vida”. (P27Q1), (P23Q1)

O brincar aparece também relacionado a uma questão bastante problematizada por alguns pesquisadores, que é o fato de a forma de organização da educação para as crianças pequenas ser inspirada no formato escolar. O desafio é a organização cotidiana dos estabelecimentos de educação infantil que considere a dimensão pedagógica diferente da forma escolar, ou seja,

espaços de qualidade e com definição pedagógica, o que não quer dizer escolarizante, na medida em que acreditamos que os objetivos da educação de zero a três anos deve pautar-se segundo práticas específicas relacionadas ao desenvolvimento infantil e a ludicidade, tão importantes nessa fase de vida. A poderosa e arraigada forma escolar desfigura o que poderia ser a identidade e especificidade da educação infantil esvaziando seus conteúdos próprios e reduzindo a condição de “etapa prévia” do ensino fundamental. (P44Q1)

Outro aspecto importante do planejamento e da organização do cotidiano se refere às rotinas. A idéia de uma organização flexível das atividades é salientada pelos pesquisadores. Nesse sentido eles dizem que as rotinas devem ser “organizadas tendo em vista as necessidades e ritmos das crianças, equilibrando constância e flexibilidade” (P23Q1) (P42Q1). Ou ainda, que “a programação diária não pode ser rígida, os horários devem ser flexíveis, o ambiente deve ser informal e acolhedor” (P18Q1).

Especificamente para as crianças de zero a três anos encontramos a seguinte prescrição sobre a organização dos espaços educativos:

As instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos devem oferecer às crianças desta faixa etária um ambiente acolhedor e organizado do ponto de vista material e emocional para o seu desenvolvimento, com adultos preparados para atendê-las, possibilitar às crianças o contato com o contexto cultural ao qual pertencem, ampliando sua visão de mundo, que elas possam ser ouvidas e respeitadas. (P55Q1)

Considerando ainda as especificidades das crianças pequenas, na perspectiva dos pesquisadores, seria desejável que o planejamento fosse integrado em relação às atividades:

Não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão cognitivo-linguísticas, de exploração e conhecimento/intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. O planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, quanto também na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente, junto à criança. (P24Q3)

A articulação das ações dos profissionais – não apenas os professores – constitui-se num aspecto importantíssimo a ser observado, principalmente nas instituições que acolhem crianças em turno integral. É preciso um planejamento que organize as atividades e ações de tal forma que garanta a

articulação entre as atividades dos dois turnos, de modo a propiciar às crianças uma rotina unificada, porém rica e diversificada em termos de situações de ensino-aprendizagem. Tanto as atividades e os espaços, quanto a organização das crianças devem, necessariamente, ser variados durante o dia, garantindo vivências e experimentações diversas. [...] planejamento e avaliação do trabalho, bem como do acompanhamento do cotidiano e do desenvolvimento das crianças. (P29Q1)

A idéia de organização do tempo nas instituições que atendem as crianças pequenas, diferente da forma escolar, também é comentada,

demonstrando a importância dessa questão: o tempo integral com crianças nessa faixa etária exige condições de infra-estrutura e de programação que são muito diferentes daquelas existentes em escolas de ensino fundamental e mesmo em pré-escolas em meio período. (P18Q1)

Além dos aspectos já citados, as análises apontam ainda outros a serem considerados na organização das instituições infantis. São eles:

- realizar tarefas e atividades que também são realizadas no ambiente familiar (atividades relacionadas à alimentação, ao sono, à higiene, aos primeiros socorros, às brincadeiras e afetos). (P29Q1)
- proporção espaço/criança maior para garantir o bom desenvolvimento das atividades e interações. (P42Q1)
- produzir atividades e encontros no espaço público cuja perspectiva central é que não é familiar, por isso pública e possibilita criar laços de amizades, com aqueles que estão fora deste universo, além de vivências relativas aos saberes, em geral. Vivenciar com as crianças atividades que estão no âmbito público: a leitura, a música, o teatro, os sons, as palavras de forma a experimentar outros e novos sentidos. (P11Q1)

Uma discussão importante apontada na pesquisa, e que está diretamente implicada na qualidade e intencionalidade da ação educativa se refere aos instrumentos didáticos e pedagógicos do trabalho cotidiano do professor de crianças pequenas. Entre os citados estão a observação, o registro, a documentação, a avaliação e o planejamento. Abaixo a forma e a recorrência com que estes temas foram abordados:

- A concepção de avaliação como conteúdo da formação dos professores aparece citada 1 vez: (P3Q4).
- Referências à avaliação do processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças são feitas por 2 pesquisadores: (P34Q2 – P19Q2).
- A avaliação como ferramenta para avaliar o trabalho do professor e da instituição é citado 2 vezes: (P19Q2 – P24Q2)
- A avaliação como instrumento importante para o planejamento é citada por 3 pesquisadores: (P19Q2 e Q4 – P29Q2 – P24Q2)
- A observação e o registro, como uma ação importante a ser desenvolvida pelos professores, foi apontada por 7 pesquisadores: (P19Q2 e Q4 – P29Q2 – P24Q2 – P23Q2 – P18Q4 – P34Q2 – P55Q2).

- A importância da reflexão sobre a prática, a partir da observação e registro e enfatizada por 6 pesquisadores: (P39Q2 e Q4 – P37Q2 – P19Q2 – P34Q2 – P55Q2)

-A importância da *documentação pedagógica* é citada por 2 pesquisadores: (P19Q2 e Q4 – P39Q2)

As formas de observação, de registro e documentação são essenciais nesse processo, [...] observar, registrar e documentar as competências das crianças para planejar as ações educativas” (P19Q2).

A análise destes dados nos permite inferir que as poucas referências relativas ao estudo da concepção de avaliação na perspectiva da educação infantil, não representam a dimensão da problemática relativa às concepções e práticas avaliativas existentes neste nível de ensino.

Mesmo encontrando indicações (duas) de uma perspectiva de avaliação voltada para o trabalho dos docentes e para a instituição, e não somente para as crianças, bem como referências a observação, registro e documentação (sete), esta questão parece não ter tido destaque nos discursos dos pesquisadores na medida em que, na prática cotidiana da educação infantil, esta se apresenta de forma bastante problemática.

Categoria 3 – Prescrições para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos

Além de princípios para a organização curricular e de aspectos indicados na organização do cotidiano, os pesquisadores apontaram um série de prescrições para nortear o trabalho dos professores com crianças de 0 a 3 anos. A maioria dessas recomendações está intimamente ligada aos princípios expostos acima:

3.1 Respeitar nas práticas cotidianas de cuidados (alimentação, sono, higiene) os ritmos/hábitos familiares das crianças;

3.2 Dialogar com as famílias;

3.3 Criar estratégias de inserção das crianças no estabelecimento;

3.4 Dar direito de escolha às crianças (entre atividades e de ficar sozinha quando desejar);

- 3.5 Atender às crianças de forma individualizada;
- 3.6 Observar e escutar as crianças;
- 3.7 Organizar o cotidiano (rotina), permitindo vivências múltiplas e enfatizando a exploração de vários ambientes (principalmente áreas externas), espaços (contato com a natureza, animais, plantas), materiais. Os horários das atividades devem ser flexíveis;
- 3.8 Brincar com as crianças, promover brincadeiras, organizar contextos lúdicos, disponibilizar jogos e brinquedos;
- 3.9 Qualificar a utilização da educação musical e da circulação de recursos audiovisuais;
- 3.10 Trabalhar com áreas de conhecimentos/ saberes: matemática, ciências sociais e naturais, alfabetização e letramento;
- 3.11 Explorar as diversas linguagens das crianças;
- 3.12 Auxiliar no desenvolvimento/aprendizagem: aquisição da linguagem oral, motricidade, necessidades educativas especiais, sexualidade infantil;
- 3.13 Promover atividades que permitam ouvir e contar histórias, bem como outras que possibilitem pintar, modelar, arquitetar, desenhar;
- 3.14 Trabalhar com a diversidade e a desigualdade (de raça, de gênero, de religião, de cultura, de classe social e com as deficiências ou altas habilidades);
- 3.15 Registrar o desenvolvimento das crianças através da documentação pedagógica, valorizando as produções das crianças;

Ainda em relação ao currículo é importante destacar que nos textos dos pesquisadores, além da indicação da organização por áreas de conhecimento (3.10), por princípios, eixos e temáticas, foi bastante expressiva a referência feita a centralidade do trabalho com as linguagens (3.11), neste nível de ensino.

As diferentes linguagens, mencionadas por 21 pesquisadores, são consideradas instrumentos através dos quais a criança consegue construir seu conhecimento de mundo, dando sentidos para suas experiências:

A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o imaginário no brincar, o gesto, a voz, o grafismo). Nesse processo, o brincar e as mediações e ferramentas que o adulto disponibiliza possibilita a compreensão da cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. Diante disso justifica-se a oferta de um ambiente educativo que dê conta dessa imagem de criança para que se tenha uma educação infantil de qualidade. (P19Q1)

Assim como o pesquisador 19 descreveu algumas linguagens, outros pesquisadores explicitaram tipos de linguagens. Por exemplo: “as linguagens oral, escrita, corporal, musical, artística e o brincar” (P29Q2) ou também

Linguagens – corporal/gestual, dramática-teatral, literária (oral e escrita), plásticas e visuais, musical, oral e escrita. Destaco estas como as principais, mas não exclusivas. Atenção à sua relação com a dimensão estética (sensibilidade, gosto, criação, imaginação) e ética (direito à livre expressão, pensamento, respeito ao outro). (P24Q4)

Para 11 pesquisadores as linguagens devem fazer parte dos currículos da educação infantil de zero a três anos e as instituições devem “desenvolver metodologias de trabalho com as diferentes linguagens, tendo em vista a apropriação das mesmas por crianças pequenas”. (P21Q9) Assim, “as formas simbólicas de representar e sentir o mundo, expressas em diferentes linguagens, devem ser potencializadas. É necessário acreditar na criança como ser que cria, que é capaz e não como alguém incompleto”. (P2Q4)

Percebe-se uma preocupação dos pesquisadores com a intencionalidade pedagógica, ou seja, uma vez que se acredita nas múltiplas capacidades de expressão da criança, deve-se procurar estimular o desenvolvimento de tais linguagens. O texto do pesquisador 39 ilustra esta idéia:

O ato pedagógico precisa estar centrado nos diversos âmbitos que constituem o processo de construção de conhecimento pela criança dessa fase, ou seja, pelas diferentes linguagens que ela utiliza para conhecer, interagir e significar o mundo. A relação adulto-criança deve basear-se no diálogo e no respeito às múltiplas linguagens da criança. (P39Q4)

A possibilidade de expressão por meio de diversas linguagens é considerada pelos pesquisadores 2 e 29 como um direito da criança, muitas vezes desrespeitado nas instituições de educação infantil. Para o pesquisador

2, as crianças “são desrespeitadas no seu direito de se expressar através de diferentes linguagens, ficando restritas aos modelos dos adultos”. (P2Q5)

Os pesquisadores afirmam a importância de o professor de educação infantil ter em sua formação “conhecimento sobre os fundamentos de diferentes linguagens e como eles podem ser trabalhados com crianças tão pequenas”. (P21Q2)

Avançando em relação às idéias apresentadas até aqui, num exercício de pensamento, alguns pesquisadores trouxeram problematizações sobre o tema da organização curricular, possibilitando conceber o imbricamento entre organização curricular, organização do cotidiano e linguagens. O pesquisador 14, por exemplo, questionou o que se entende por organização curricular e se ela deve ser pensada em função do professor ou da criança:

Seria necessário saber-se, para responder, para quem se pensa a organização curricular: para o(a) professor(a) ou para a criança. Também como (ou o que) se entende por “organização curricular” (nível de detalhamento). Não consigo responder no genérico. (P14Q4)

Seguindo esta linha de raciocínio, o pesquisador 15 questiona a necessidade de se pensar a organização da educação infantil em termos de currículo, alertando que há que se diferenciar o que é conteúdo de formação de professores e o que é imprescindível para a organização do cotidiano da criança na instituição de educação infantil. Além disso, ele afirma que pensar a educação infantil por meio de uma organização curricular é sobrepor o modelo escolar às instituições infantis:

O que é imprescindível é NÃO pensar a educação de crianças de zero a três anos em termos de organização curricular. Não se deve confundir a organização curricular necessária para a formação dos educadores com aquilo que é demandado no cotidiano de crianças nessa faixa etária. Ao procurarmos por dados curriculares imprescindíveis promovemos o que de mais danoso pode ocorrer nessa situação que é sobrepor a forma escolar à forma creche. Em termos de imprescindibilidade quero salientar a importância de se qualificar a utilização da educação musical e da circulação de recursos áudio-visuais. (P15Q4)

3.1.5 Eixo 5 – Ludicidade e brincadeira

Dos 28 pesquisadores participantes, 25 mencionaram a questão da ludicidade ou da brincadeira em seus questionários. Desses, a maioria (18) reconhece a ludicidade como elemento que caracteriza o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Para o pesquisador 23, tendo

em vista a possibilidade dos bebês e crianças pequenas estabelecerem interações significativas e vínculos afetivos com adultos de referência, além da família de origem, ganha destaque a educação em espaços coletivos. Esta modalidade de atendimento às crianças pequenas pode oferecer oportunidade de troca com outras crianças, brincadeira, aprendizagem e crescimento. Este atendimento deve ser caracterizado por: [...] espaço garantido para a brincadeira, especialmente o faz de conta, que potencializa a relação entre imaginação e realidade; fantasia e regra. (P23Q1)

Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são relacionados à possibilidade de brincar por 4 pesquisadores, sendo a instituição de educação infantil promotora dos espaços lúdicos para que essa atividade se desenvolva. Além disso, 2 pesquisadores percebem que todos os cuidados dispensados à criança na instituição de educação infantil devem ser caracterizados pela ludicidade:

O eixo desta educação na creche deve ser o brincar. A brincadeira como linguagem possibilita que atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, ao sono, sejam valorizadas como atividades pedagógicas que possibilitem à criança experiências significativas para sua vida. (P27Q1)

Assim como expressa o pesquisador 27, o brincar é entendido por mais seis pesquisadores como uma linguagem, ou seja, como uma forma que a criança utiliza para se expressar e para apreender o mundo:

A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o imaginário no brincar, o gesto, a voz, o grafismo). Nesse processo, o brincar e as mediações e ferramentas que o adulto disponibiliza possibilitam a compreensão da cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. Diante disso justifica-se a oferta de um ambiente educativo que dê conta dessa imagem de criança para que se tenha uma educação infantil de qualidade. (P19Q1)

Para garantir este ambiente educativo que ofereça a possibilidade de a criança se expressar por meio do brincar, 7 pesquisadores apontaram a importância de as instituições possuírem materiais lúdicos adequados. Isto se caracterizaria pela presença de brinquedos, objetos que possam fazer as vezes de brinquedos, “áreas externas destinadas a atividades de recreação” (P44Q5), “lugares desafiadores” para o desenvolvimento de brincadeiras (P3Q5), bem como, de um modo geral, “a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando a atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa” (P34Q4). O pesquisador 34 complementa essa idéia na questão 9:

O maior desafio é tornar o ambiente institucional infantil com características próprias, diferente de uma escola, em que tenha predomínio a ludicidade, a criação, as relações afetuosas, o estímulo e desafio, sempre bem dosados, para que as crianças não percam suas curiosidades, mas as multiplique e se sintam apoiadas para novos desafios. (P34Q9)

Para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade não basta, no entanto, de acordo com a percepção dos pesquisadores, ter recursos materiais. É necessário que o profissional que atua diretamente com a criança, de acordo com 12 pesquisadores, tenha conhecimentos sobre a “cultura lúdica” (P12Q2). O pesquisador 27 detalhou os conhecimentos sobre o tema que o professor deve possuir:

O brincar como expressão da criança. A dimensão cultural do brincar. Brinquedo e indústria cultural. Conhecimento e imaginação. O brincar na Educação Infantil. Conceito, função e significado do processo lúdico e criativo. Evolução do jogo e as teorias que fundamentam a educação lúdica. A relação do lúdico com o imaginário humano. Atividades lúdicas nas várias fases evolutivas do homem. O papel do lúdico na compreensão de condutas e na solução de conflitos da pessoa com necessidades educacionais especiais. O brincar e a inclusão. Jogo e aprendizagem. O sentido do lúdico como fundamento de projetos educativos (P27Q2).

O professor deve conhecer a importância da ludicidade para o desenvolvimento humano a fim de garantir o tempo e o espaço para a brincadeira nas instituições de educação infantil. Nesse aspecto, 8 educadores

percebem que brincar é um direito da criança que deve ser respeitado e garantido nas instituições de educação infantil:

O brincar é inerente à infância. A garantia da infância passa pela garantia do brincar. É através do brincar que a criança se desenvolve, aprende e se relaciona. A criança vive brincando. Este direito precisa ser mais do que respeitado: precisa ser motivado. O tempo de brincadeira precisa ser respeitado, estimulado e propiciado na Educação Infantil. (P27Q6)

Outros 4 ressaltam a importância da brincadeira livre, sem interrupções do adulto, como expressa o pesquisador 34:

O direito de brincarem sem ser interrompidas. É preciso pensar que a criança é co-atora de seu próprio desenvolvimento e que a brincadeira é um processo motivacional de alta prioridade para ela. Ela brinca porque gosta, porque gosta muito! Em segundo lugar, brincando, ela dá sentido aos objetos e situações ao seu redor, ao ambiente social que a envolve, aos eventos de que usufrui. Por que pensar que a brincadeira precisa ser “carimbada” como atividade pedagógica, precisa ser proposta ou aprovada pela professora para que aconteça na instituição de educação infantil? Quem conhece a ontogênese da criança reconhece sua relevância e o potencial instigador de seus desdobramentos, principalmente se for uma brincadeira social, ou seja, compartilhada com parceiros de idade. (P34Q5)

3.1.6 Eixo 6 – Cuidar e educar

A indissociabilidade entre cuidar e educar foi um dos eixos temáticos abordados na questão 3: “Como garantir a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento de crianças de 0 a 3 anos?”

A questão do cuidado e da educação na Educação Infantil caracteriza-se como um processo histórico que visa garantir, a partir de uma afirmação conceitual, um lugar além da guarda, atenção e/ou da assistência, demarcando o caráter educativo, legitimado legalmente desde a Constituição de 1988, que consolida a importância social da educação infantil e o caráter educativo das instituições que atuam com crianças de 0 a 6 anos.

No Brasil, a expressão cuidar e educar surge como uma tradução do termo inglês *educare*, isto é uma condensação das palavras educação e

cuidado, adotando a denominação cuidado/educação ou cuidar/educar”². O reconhecimento do direito à educação da criança pequena e a conclamação ao dever do Estado para o seu oferecimento, legitimou a função da educação infantil como social e educativa. Portanto, outras leis e documentos³ se agregaram para a concretização da especificidade e objetivo da educação infantil relativas ao binômio cuidar/educar.

Com isso, cuidar/educar parece tornar-se um conceito “hegemônico” no campo da educação infantil, como afirmado por 25 pesquisadores, sendo problematizado 3 (P15, P17, P28) do “binômio” e da “tendência aos modismos”.

Os pesquisadores estabelecem alguns consensos em relação à indissociabilidade cuidado/educação no que se refere às especificidades das crianças pequenas, como referido pelo pesquisador 34:

Quem cuida protege e quem protege atende a criança em suas necessidades físicas, de alimento, sono, higiene, conforto e prevenção da dor. Mas o cuidar é mais do que isso!

É acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; é apoiá-la em seus desafios; é dosar as experiências e torná-las mais ao alcance da criança; é interagir com ela reconhecendo-se fonte de informação, de carinho e de afeto; é interpretar o sentido pessoal das suas descobertas e das suas conquistas; etc.

Portanto, cuidar é educar. Um binômio inseparável! (P34Q3)

Os pesquisadores também destacam que a indissociabilidade entre cuidar e educar se vincula aos direitos, pois “é o reconhecimento da criança como sujeito histórico-cultural, singular, com ritmos e necessidades próprios, necessitando atenção individualizada” (P43), além do fato de que “a inclusão da criança de zero a três anos no sistema educacional já constitui uma condição para a superação da dicotomia cuidar/educar” (P29). Nesse sentido, também salientam as ligações com a adultez, na medida em que, sendo um direito das crianças, os adultos “têm a obrigação social de protegê-las”(P37Q3) (P46Q3).

² Para problematizar esta questão ver: KRAMER, S. Direitos da Criança e projeto político pedagógico de educação Infantil. (51-81) In: KRAMER, S. e BAZÍLIO. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. Outro artigo importante que discute a questão do cuidado/educação, problematizando a Pedagogia da Educação Infantil é “ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a educação infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.16, 2001.

³ Cf. LDB 1996, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A especificidade das crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais, garantindo e reconhecendo o direito à educação, leva principalmente em conta a condição social momentânea de vulnerabilidade, já que, como já foi dito, precisam do cuidado do adulto. O pesquisador sintetiza esta idéia:

A vulnerabilidade (física, emocional, social) da criança é acentuada na literatura como fator de diferenciação da profissão (Katz e Goffin, 1990; Medina Revilla, 1993) e tem a ver com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou socioemocionais, não só porque nessa etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, mas também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil (Zabalza, 1996; Goleman, 1996)". O educar implica, portanto, no reconhecimento de todas as necessidades das crianças sociais e emocionais, de segurança e companhia, físicas, nutrição, corporais, descanso, movimento e proteção, mas também que as crianças precisam ter oportunidades para fazer suas escolhas, explorar materiais estimulantes e interessantes, experimentarem uma diversidade de desafios, comunicarem seus desejos e descobertas, ampliarem suas referências de mundo (P37)

Desse modo, no cotidiano da Educação Infantil, os pesquisadores atribuem a responsabilidade pelo cuidado e pela educação aos professores e profissionais envolvidos com as crianças. Para 7 pesquisadores, a indissociabilidade deve ser garantida através dos processos de formação docente, incluindo uma revisão nos cursos de Pedagogia. Na mesma direção, a formação através de diferentes estratégias e modalidades, como formação continuada, cursos, supervisão individual ou em grupo, reuniões cujo foco seja refletir sobre a prática e oficinas para análise de práticas concretas são sugeridas por 5 pesquisadores. Neste enfoque, sem abandonar a perspectiva da indissociabilidade, salientam que tais práticas podem possibilitar:

diálogo do professor com as expressões (gestos, vocalizações, olhares) da criança, em que as ações do professor envolvem observação, atenção, afetividade, respeito às necessidades de cada criança, estão sendo realizadas ações de cuidado e educação. (P43Q3)

construir espaços e tempos para que as educadoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista desviar de práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas, ou, por outro lado, práticas que "abandonam" as crianças a si mesmas.

Na educação, e, especialmente na creche, com os bebês e crianças pequenas, ganha destaque a indissociabilidade entre educar, acompanhar o outro, favorecer seu crescimento,

pensando sobre diferentes formas de organizar espaços, oferecer materiais, dialogar (pelo canal verbal e não-verbal) e cuidar, refletir sobre si mesmo e o sentido de suas ações/emoções no cotidiano, tendo em vista estabelecer com o outro, relações pautadas no diálogo, afeto e responsividade. (P23Q3)

Os pesquisadores, ao reafirmarem a intencionalidade educativa da educação infantil, problematizam a experiência de haver 2 profissionais atuando com as crianças. Apontam que a dissociação de suas funções muitas vezes contribui para a efetivação da dicotomia entre cuidar e educar. O pesquisador 18 sugere que a dicotomia possa ser superada “evitando ter 2 profissionais, um para cuidar, outro para “educar”, valorizando os profissionais da creche que não dissociam esses dois aspectos, divulgando modelos de programação que permitem essa articulação.” (P18Q3) Em igual medida, outro associa essa questão a um momento histórico da educação infantil no que se refere à identidade do professor:

A dicotomia cuidar e educar remete a um momento da história da EI onde a construção da identidade do/a professor/a de EI ainda estava bastante embrionária para a maioria dos pesquisadores/as e dos/as professores/as da área. Esta concepção ocasionou uma divisão de atividades em nível de sala ficando a professora com a tarefa de educar e a assistente com a de cuidar. Penso que neste momento o grande objetivo da EI é o educar no qual professor/a e assistente realizam conjuntamente todas as atividades inerentes, ou seja, qualquer ação que esteja sendo realizada na creche ela tem uma intencionalidade educativa, portanto, cuidar e educar são duas dimensões do mesmo processo de constituição cultural da criança. Eles constituem uma unidade dialética que mantêm entre si uma dinâmica interativa de separação inclusiva (Valsiner, 2000). (P39Q3)

Para alguns pesquisadores a dicotomia do cuidar e educar se reflete nos modos de organização do cotidiano no contexto educativo pelos professores e profissionais: 2 pesquisadores problematizam o caráter instrucional que o educar ganha quando associado aos trabalhos e aos hábitos e 5 expressam que as propostas pedagógicas podem legitimar uma prática cotidiana junto às crianças que garanta a indissociabilidade. Portanto, a indissociabilidade pode ser garantida no exercício das funções educativas do professor, quando houver

clareza da intencionalidade educativa do professor de educação infantil que deve possibilitar, no seu fazer cotidiano, através do planejamento de suas atividades, que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas

possibilidades. Na verdade, nós, professores temos o compromisso com o cuidado e a educação das crianças, ou seja, com o desenvolvimento enquanto gênero humano dessas crianças. Nesse sentido devemos possibilitar que as interações e as aprendizagens das crianças pequenas tenham como pano de fundo as relações sociais. (P7Q3).

Os pesquisadores também apontam a perspectiva sócio-histórica da creche, já que cuidar “da infância é uma preocupação que, historicamente, se explicita desde o desenvolvimento das políticas sociais para a infância”. (P17Q3)

Por fim, dois pesquisadores questionam e problematizam a indissociabilidade:

Quando se busca a indissociabilidade entre educar e cuidar está se afirmando contraditoriamente a dissociação. Cuidar é educar. Portanto, não faz sentido fazer confluir o que já é essencialmente a mesma substância. Pelo contrário, penso que é chegada a hora de abandonar tais formulações e simplesmente assumir o específico presente na “forma” da educação infantil. (P15Q3)

Em educação não há como garantir nada. E também não há nada a garantir. De fato, melhor que educar e cuidar não sejam tão indissociáveis: eles podem afirmar caminhos separados. (P28Q3)

Ao pensar no que há de específico na educação infantil, demarcando sua “identidade”, a questão da indissociabilidade do cuidar/educar foi uma concepção necessária historicamente, em especial quando as instituições de Educação Infantil foram consideradas primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas de ensino. Mas, com certeza, as problematizações em relação à indissociabilidade, no que se refere ao cotidiano das instituições, são provocações muito bem-vindas, pois apontam outras perspectivas para a polêmica. Um dos pesquisadores propõe, inclusive, outra conceituação:

O cuidado é visto sob uma perspectiva “novidadeira” que deve ser adotada, junto com a educação, como o novo jargão pedagógico, que traria as soluções mágicas para a melhoria da qualidade, enquanto pouco se reflete sobre as práticas reais e o seu aprimoramento.

Quem sabe o uso da expressão “cuidados educacionais” ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade desses aspectos, independentemente da vontade ou da explicitação.

Da mesma forma que se analisou que a cisão entre assistência e educação encobria uma educação assistencialista, de baixa qualidade, oferecida às crianças das classes populares, pode-se falar do educar e cuidar: não acontecem apenas cuidados

ou apenas educação, mas a qualidade dos cuidados é a qualidade da educação que se dá, pois esses cuidados de banhar, alimentar, trocar, etc., são cuidados educacionais, assim como os cuidados de ler histórias, de propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo. (P17Q3)

A questão do acolhimento tem sido problematizada no campo da educação infantil, em especial quando destaca-se que as crianças estão cada vez mais cedo inserindo-se em contextos educativos coletivos, devido às demandas sociais e econômicas, em especial vinculadas às exigências do mercado de trabalho em relação às mulheres.

Com essa posição, o acolhimento refere-se tanto às crianças quanto às suas famílias, tendo como eixo a educação infantil enquanto política social e educativa, já que a vulnerabilidade social e econômica de grande parte da população brasileira a faz necessitar de apoio social para suas demandas relativas à saúde e à educação, que devem ser compartilhadas com o Estado.

Ao problematizar a indissociabilidade entre cuidado e educação, um dos pesquisadores apresenta a possibilidade de as crianças e seus familiares, ao ingressarem num estabelecimento educacional encontrarem a “possibilidade de [...] um espaço para uma melhor acolhida no mundo.” (P28Q1)

Nesse sentido, o estabelecimento educacional para as crianças pequenas caracteriza-se por:

- acolhimento às famílias em vários momentos (antes do ingresso na instituição, no dia a dia e em diversas modalidades de encontro);
- relações humanas pautadas no cuidado como ética, ou seja, atenção do educador a si mesmo (suas emoções, ações) e aos movimentos e construções de significado por parte das crianças;
- relações dialógicas (do educador para com as crianças, dos educadores entre si, dos educadores com as famílias). Com as crianças, isto significa observar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas. (P23Q1)

O acolhimento refere-se também à instituição e seus espaços, a qual, segundo os pesquisadores:

deve se caracterizar por ser afetuosa, cuidadosa. As suas rotinas, escolhas e objetivos devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. (P29Q1)

se constitua[m] em espaços que proporcionem às crianças ambientes estimulantes, aconchegantes e seguros, ambientes educativos que possibilitem condições favoráveis e seguras que oportunizem às crianças o desenvolvimento de suas possibilidades. (P7Q1)

O acolhimento na instituição educativa também é compreendido a partir das relações, como possibilidade de interação com outros adultos e crianças, fora do contexto familiar:

A especificidade do enfoque educativo se caracteriza pela possibilidade de produzir atividades e encontros no espaço público, cuja perspectiva central é que não é familiar, por isso pública, e possibilita criar laços de amizade [sic] com aqueles que estão fora deste universo, além de vivências relativas aos saberes, em geral. (P11Q1)

Complementação dos cuidados e da educação recebidas em casa e pela família (mãe, particularmente) por razões de trabalho e estudos dos familiares;

Convívio com outras crianças e adultos (ampliação das trocas humanas);

Ampliação de experiências no plano do conhecimento e dos afetos das coisas e das pessoas;

Eventual espaço de proteção em casos específicos;

Eventual espaço para complementação de necessidade de assistência. (P14Q1)

O acolhimento como um eixo organizador das práticas cotidianas da educação infantil, vincula-se a princípios éticos, estéticos, pedagógicos, entre outros, mas principalmente à experiência de ser criança e viver a infância, no sentido, exaltado pelo P28: “abrir-se à infância é se colocar a sua altura”. E, também, é “acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; é apoiá-la em seus desafios; é dosar as experiências e torná-las mais ao alcance da criança” (P34Q1)

3.1.7 Eixo 7 – Bem-estar

O conceito de bem-estar tem sido discutido pela Organização Mundial da Saúde, vinculado à qualidade de vida, o qual descreve as condições de vida levando em consideração factores como a saúde, a educação, o bem-estar físico, psicológico, emocional e mental. Desse ponto de vista, então, a qualidade de vida das crianças pequenas envolve, além das necessidades básicas, elementos relacionados ao bem-estar nas diferentes circunstâncias de vida e nos diversos contextos em que estão inseridas.

Assim como os eixos anteriores, o do bem-estar também se caracteriza, nessa pesquisa, pela descrição textual das afirmativas dos pesquisadores que expressam temáticas vinculadas à saúde e ao bem-estar. Nas respostas, 22 pesquisadores trouxeram tal tema, principalmente ao tratarem do binômio cuida-educação ou ao discorrerem sobre os direitos da criança, em especial no que se refere à saúde.

Analisando as respostas, fica clara a preocupação dos entrevistados com o atendimento das necessidades básicas das crianças (físicas, psicológicas, sociais) nas instituições de educação infantil. Dentre os pesquisadores que se manifestaram sobre o tema saúde, a maioria considera que as rotinas de cuidado (que incluem higiene das crianças, higiene dos espaços e materiais institucionais, alimentação, horário de descanso, prevenção de acidentes, prestação de primeiros socorros, identificação de doenças) estão associadas a práticas pedagógicas, no sentido de que a criança, nesses momentos, pode desenvolver hábitos saudáveis. As falas dos pesquisadores 39 e 43 ilustram essa perspectiva:

Na creche essa indissociabilidade (entre o cuidar e o educar) precisa permear todo o ato pedagógico. Assim, por exemplo, a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de aprendizagem para a criança, entendendo como situações de aprendizagem as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança. (P39Q3)

Atos de interação com a criança, tais como alimentá-la, dar banho, contar uma história são atos de cuidado e ao mesmo tempo de educação, à medida que envolvem acolhimento, atenção às características e necessidades de cada criança e não apenas ações mecânicas de assistência. Assim, a conquista da autonomia, da construção da identidade, as manifestações corporais e expressivas da criança, a ludicidade, entre outras coisas, fundamentam a elaboração de uma pedagogia da Educação Infantil a ser desenvolvida na creche. (P43Q1)

Associados aos cuidados físicos, cinco pesquisadores destacaram a importância do afeto, ou seja, do vínculo afetivo para a promoção de um desenvolvimento saudável para as crianças dentro das instituições de educação infantil. Para o pesquisador 29, as crianças:

necessitam de cuidados como a proteção, a alimentação, a higiene, a garantia do sono e de estímulos diversos, bem como

da mediação de pessoas mais maduras para se inserirem na cultura. Precisam também, e principalmente, de afeto e contato corporal. No caso das crianças que estão nos primeiros meses de vida, o contato corporal é, inclusive, muito importante para que conheçam os limites do próprio corpo, fator fundamental para o desenvolvimento da sua identidade. Enfim, até para a identificação de suas necessidades e desejos, a criança depende que o adulto traduza a sua linguagem que, nessa fase, é prioritariamente corporal. (P29 Q1)

Identificar necessidades e desejos das crianças nas instituições de educação infantil parece ser percebido, para os pesquisadores, como um desafio. Seis deles manifestaram a preocupação de que as crianças nas instituições de educação infantil não tenham seus ritmos orgânicos respeitados em função de rotinas rígidas ou de longos tempos de espera. Por exemplo, quando são obrigadas a comer ou dormir quando não tem vontade, ou quando têm de esperar por longos períodos para que suas necessidades básicas (sono, alimentação e higiene) sejam atendidas, ou ainda quando são confinadas em berços ou dentro das salas por muito tempo.

Estas questões que refletem desrespeito a alguns dos direitos das crianças (à saúde, à liberdade, à individualidade, entre outros) podem ser decorrentes de um outro problema alertado por alguns pesquisadores como, por exemplo: O “número de crianças em relação à quantidade de professores não permite uma atenção individualizada que atenda às suas necessidades e ritmos próprios”. (P43Q5)

Assim, o número de crianças deve ser programado tendo em vista o número de professores, o espaço das salas, a estrutura dos prédios, a fim de permitir um atendimento que esteja de acordo com as necessidades de todas e de cada criança.

A inadequação das instalações prediais e dos materiais pode levar, segundo 11 entrevistados, a problemas de saúde tanto as crianças quanto os professores. Os prédios devem ser “ambientes seguros, limpos, agradáveis, desafiadores, adaptados às necessidades dessa faixa etária”. (P43Q5)

Por outro lado:

O direito à saúde e à educação de uma forma mais ampla também é desrespeitado em prédios e estruturas precários, com umidade, chão frio, salas estreitas, ou seja, condições

adversas para crianças que devem ocupar o chão com o corpo todo, com necessidade de expandir-se no espaço. (P23Q5)

O pesquisador 27 complementa essa idéia:

Construções em manutenção precária, com infiltrações e outros problemas que proporcionam risco de vida e facilidade de adoecimento às crianças. Construções com luminosidade e ventilação insuficientes pelo desenho inadequado da planta. (P27Q5)

Os pesquisadores 18 e 17 consideram necessário que os prédios sejam adaptados ergonomicamente a fim de facilitar o trabalho dos professores, tornando-o menos cansativo e sem a possibilidade de danos físicos aos profissionais. As instituições de educação infantil devem oferecer:

uma boa infra-estrutura para aliviar a carga de trabalho das professoras nas atividades de cuidado do corpo e condições de conforto corporal também para os adultos na creche, com espaços e tempos para breves intervalos de descanso. (P18Q3)

Ainda sobre os espaços, os pesquisadores 18 e 44 pensam que fazer atividades nas áreas externas à instituição ajuda na promoção de bem-estar às crianças.

Os pesquisadores (em número de 11) pensam que conhecimentos da área da saúde referentes à medicina, psicologia e nutrição, além de noções básicas sobre segurança, primeiros socorros, higiene e saúde bucal devem ser assuntos tratados na formação do professor de educação infantil.

Já o pesquisador 27 propõe a existência de uma parceria entre educação e saúde, solicitando a presença de

profissionais disponíveis para o desempenho integral à criança (psicólogo, enfermeiro, pediatra) numa parceria da educação com a saúde visando o educar-cuidar proposto pelas diretrizes. (Art.29). A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (P27Q5)

3.1.8 Eixo 8 – Diversidade, cultura e identidade

A partir das análises das leituras e análises das respostas dos pesquisadores, percebemos que o eixo “Cultura, identidade e diversidade” perpassa todas as questões, pois trata-se, evidentemente, de uma questão que atravessa as especificidades da educação infantil, os direitos das crianças, a formação dos professores, e principalmente a possibilidade de organização do cotidiano educativo das crianças pequenas.

No que se refere à especificidade da educação infantil, foi salientada a importância de uma “atenção mais individualizada, voltada para o atendimento às necessidades específicas de cada uma das crianças e, ao mesmo tempo, para a promoção de interações entre elas”. (P23Q1) Precisam do adulto, de seu olhar atento, pois nesta fase:

Necessitam de cuidados como a proteção, a alimentação, a higiene, a garantia do sono e de estímulos diversos, bem como da mediação de pessoas mais maduras para se inserirem na cultura. Precisam também, e principalmente, de afeto e contato corporal. No caso das crianças que estão nos primeiros meses de vida, o contato corporal é, inclusive, muito importante para que conheçam os limites do próprio corpo, fator fundamental para o desenvolvimento da sua identidade. Enfim, até para a identificação de suas necessidades e desejos, a criança depende que o adulto traduza a sua linguagem que, nessa fase, é prioritariamente corporal. (P29Q1)

Também a consideração à cidadania das crianças foi reivindicada e o que a “justifica é o reconhecimento da infância como construção social e das crianças, na sociedade contemporânea, como sujeitos sociais, portadores de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis.” (P21Q1)

Em relação às culturas das infâncias, na especificidade da Educação Infantil – diferentemente do Ensino Fundamental – foi destacado que ela está articulada nas questões de organização do tempo, espaços, materiais, grupos por idades, entre outros, como percebemos na fala dos pesquisadores:

o tempo integral com crianças nessa faixa etária exige condições de infra-estrutura e de programação que são muito diferentes daquelas existentes em escolas de ensino fundamental e mesmo em pré-escolas em meio período. (P18Q1)

Uma consequência extremamente nociva das denominações creche, para crianças de 0 a 3 anos (e 11 meses), e pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos, foi o desmembramento institucional, implantado por várias administrações municipais. Com isso, muitas famílias foram prejudicadas, do ponto de vista social, pois ficaram impedidas da oportunidade de manterem seus filhos, a partir dos 4 anos de idade, com atendimento integral, em instituições de educação infantil. Do ponto de vista pedagógico, chegou-se ao absurdo de afirmações, publicadas na grande imprensa, de que manter crianças menores de 3 junto com as maiores, na mesma instituição, seria prejudicial ao seu desenvolvimento.

.....considero prejudicial à criança pequena a interdição ao convívio com os mais velhos. É claro que esse contato precisa ser promovido e estabelecido sob circunstâncias que levem em consideração a especificidade desse grupo etário. As instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos devem oferecer as crianças desta faixa etária um ambiente acolhedor e organizado do ponto de vista material e emocional para o seu desenvolvimento, com adultos preparados para atendê-las, possibilitar as crianças o contato com o contexto cultural ao qual pertencem, ampliando sua visão de mundo, que elas possam ser ouvidas e respeitadas. (P17Q1)

Também os pesquisadores destacam que a diversidade seja (re)conhecida e integrada às práticas cotidianas da educação infantil, apontando a relevância de o professor possuir uma formação e conhecimentos específicos:

Conhecimento da história social da infância, das famílias e das instituições de educação infantil (P24Q2)

Deve reconhecer que as crianças são atores sociais, que aprendem em todas as situações em que participam, que estabelecem relações complexas com os pares e com os adultos, que seu desenvolvimento e socialização acontecem por meio das interações estabelecidas, que o espaço, e sua organização, tem papel importante no estabelecimento das interações, que o brincar é a maneira da criança lidar com o mundo, que ela se expressa por diferentes linguagens. (P8Q2)

É essencial, indispensável, que o professor de crianças de zero a três anos, assim como aqueles que atuam com crianças das faixas etárias subsequentes possua, os conhecimentos específicos da área à luz dos conhecimentos produzidos historicamente na perspectiva de emancipação docente: conhecimentos da Filosofia (o ser social), Sociologia (como funciona a Sociedade), História (da humanidade focalizando a educação), Antropologia (a diversidade cultural), Redação/interpretação; Arte (história da arte, recomendável tocar um instrumento musical); Psicologia (processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança) e também da

Pedagogia (concepções de infância, de criança, de educação infantil; história/política da educação infantil; literatura infantil; cinema/teatro/música infantis; conhecimentos didático-metodológicos do trabalho com crianças da faixa etária de zero a seis anos que deve incluir especialmente um período de estágio em instituição de educação infantil). (P47Q2)

A rede de relações ampliadas que se torna necessária: com a família, a comunidade, os profissionais da saúde, da psicologia, da assistência social e às outras escolas para as quais as crianças se dirigem (especiais, jardins de infância, centros infantis, escolas municipais de educação infantil para as de 3 a 4 anos em diante);

Se, é no mundo de interações e relações que a criança pequena se desenvolve, é necessário ofertar ao profissional, estudos e pesquisas que tratam desse tema para que se compreenda que as relações não são apenas com as pessoas, mas com os objetos e os eventos do mundo social e cultural.

Cada vez mais se descobre que é ouvindo e vendo as crianças que se entende melhor como elas pensam. As formas de observação, de registro e documentação são essenciais nesse processo;

Conhecer as diferentes pedagogias da infância para decidir quais visões de educação adotar para educar as crianças faz parte de todo processo educativo;

Compreender que a criança pequena tem direitos, é cidadã com autonomia, mesmo com pouca idade, requer a compreensão de que o direito ao brincar e à brincadeira deve vir acompanhado de condições como : a não distinção de gênero, classe social ou etnia. Se o brincar, pela definição dos direitos civis da criança deve ser um dos eixos da educação infantil ela requer antes a formação da atitude lúdica do educador, um processo não só teórico, da relevância do brincar e das brincadeiras, mas uma prática para que o educador compreenda sua prioridade e a faça tornar-se ação. (P19Q2)

Sobretudo o/a professor/a deve prioritariamente conhecer como ocorre o processo de constituição cultural da criança, como ela aprende e como ela se desenvolve, de modo a intervir positivamente nesse processo. Precisa também conhecer formas específicas de organização do trabalho pedagógico dessa faixa etária. Além disso, precisa se autoconhecer como pessoa e como profissional e exercitar continuamente a reflexão sobre o seu ser e o seu fazer. (P39Q2)

O desrespeito às diversidades e identidades construídas pelas crianças em seu grupo social, vivenciadas no cotidiano da educação infantil, foi mais uma das abordagens dos pesquisadores:

Mas o grande desrespeito que vem sendo demonstrado pelas pesquisas é o tratamento desigual dado às crianças que possuem diferença, especialmente racial, mas também aquelas

que são consideradas gordas, com necessidades especiais etc. (P11Q5)

Há desrespeito aos direitos civis da criança: autonomia para brincar, para escolher o que fazer, controle dos corpos, discriminação de gênero, classe social e etnia.

Há desrespeito aos processos de inclusão social; (P19Q5)

O princípio que garante igualdade de direitos a todos, não pressupõe que todas as crianças sejam iguais. Elas possuem identidades e singularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. A Educação Infantil precisa atuar no respeito e valorização das diferenças, proporcionando condições de desenvolvimento para as crianças. A perspectiva da educação e do cuidado na Educação Infantil precisa contemplar diferentes áreas de desenvolvimento. (P27Q6)

Os pesquisadores também revelam que nas relações de poder entre adultos e crianças também são evidenciados o desrespeito às diversidades e identidades das crianças e afirmam a necessidade da promoção dos direitos combatendo e “vigiando práticas racistas, sexistas e outras promotoras de discriminação e exclusão” (P29Q6), bem como o banimento do “desrespeito no adultocentrismo nas creches e todas as formas de colonialismo: machismo, sexismo, racismo, homofobismo etc.” (P12Q6)

Os processos de inclusão das crianças com necessidades especiais nas práticas cotidianas da educação infantil foram referidos como uma problemática nas instituições e um compromisso legal, político que precisa ser encarado pelo campo científico e militante da educação infantil:

Ausência de atividades próprias às crianças portadoras de necessidades especiais. O planejamento das atividades. Para responder esta questão, tomamos por base os principais documentos que registram, orientam e defendem os direitos da criança no Brasil: Declaração dos Direitos da Criança (ONU) de 1959, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, LDB de 1996. Ressaltamos também a importância do aproveitamento das pesquisas realizadas nas Universidades Públicas brasileiras na área da Educação Infantil. Existe hoje no Brasil um imenso número de pesquisas que tratam da construção, da gestão e da coordenação educacional de creches e pré-escolas. (P27Q5)

Provocados pelos pesquisadores em suas manifestações e considerações acerca das práticas cotidianas, somos convocados por Hanna Arendt (2008) para uma “atitude responsável” frente à renovação do mundo através do nascimento, pois na educação decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, salvando-o da ruína

através das crianças. Esse diálogo nos leva a apontar que os eixos Diversidade e Acolhimento poderão tornar-se eixos na estruturação das orientações curriculares para as práticas cotidianas da educação infantil, configuradas a partir das relações das crianças e seus contextos familiares e na organização de uma instituição que oportunize uma “melhor acolhida ao mundo”!

3.1.9 Eixo 9 – Relação com a família

A relação com as famílias foi abordada pelos pesquisadores em todas as questões do questionário. Assim, para pensar as práticas cotidianas na educação das crianças pequenas, é preciso articular as famílias como um elemento constituinte das relações que acontecem na instituição educativa, rechaçando a ausência de “projeto de inserção da criança/família na vida da creche” (P29) ou o desrespeito à participação dos pais no processo educativo dos filhos (P19)” ou ainda a

dificuldade de acesso das famílias aos educadores e direção das creches. A suspensão das reuniões de pais em muitas instituições dificulta não só a interação família-creche, mas impedem a cooperação entre famílias. Algumas instituições (especialmente as particulares) têm optado pelo encontro dos pais com o educador, individualmente, com hora marcada. Este fato serve tão somente para resguardar as instituições e diminuir o potencial de luta das famílias por uma educação e cuidado de qualidade para as crianças. *(Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.)*. (P27Q1)

Ao caracterizarem as especificidades do atendimento das instituições de Educação Infantil, também abordam as relações com as famílias:

Este atendimento deve ser caracterizado por:

- acolhimento às famílias em vários momentos (antes do ingresso na instituição, no dia a dia e em diversas modalidades de encontro);
- relações humanas pautadas no cuidado como ética, ou seja, atenção do educador a si mesmo (suas emoções, ações) e aos movimentos e construções de significado por parte das crianças;
- relações dialógicas (do educador para com as crianças, dos educadores entre si, dos educadores com as famílias). Com as crianças, isto significa observar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas. (P23Q1)

Ser complementar à educação familiar e realizar tarefas e atividades que também são realizadas no ambiente familiar (atividades relacionadas à alimentação, ao sono, à higiene, aos primeiros socorros, às brincadeiras e afetos). A relação com a família, que pode intervir como modelo implícito ou explícito das práticas educativas, é um fator essencial da dimensão cultural da educação infantil, segundo alguns autores. Rayna e Brougère (1999)⁴ consideram que *“não podemos analisar as práticas educativas pré-escolares sem se referir à ou às culturas nas quais elas se inserem. [...] A educação pré-escolar, em comparação com a educação oferecida na escola primária, empresta uma grande importância às rotinas da vida cotidiana, à dimensão relacional, à integração numa sociedade dada, ao domínio/aprendizagem da língua falada, diferentes aspectos que estão profundamente relacionados à diversidade das culturas”* (p. 7). Esses autores colocam em evidência a relação entre educação infantil e educação familiar, o que implica em forte enraizamento cultural e informal de suas práticas. Segundo esta abordagem, as práticas educativas na educação infantil constituem um aspecto específico das práticas de educação da criança pequena em um sentido amplo – práticas de cuidado, de maternagem, de acompanhamento, ligadas à cultura pela sua diversidade. Estas práticas têm gerado discursos científicos sobre a questão (medicina, puericultura, psicologia, pedagogia, sociologia etc.), como também políticas públicas e estratégias de atendimento às crianças (e famílias) variáveis segundo os lugares, os tempos e os contextos sociais.

A instituição que atende crianças de 0 a 3 anos deve se caracterizar por ser afetuosa, cuidadosa. As suas rotinas, escolhas e objetivos devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas.

BROUGÈRE, G. & RAYNA, S. (Éds). Culture, enfance et éducation préscolaire. Paris: UNESCO, 1999. 271p. (P29Q1)

Também ao justificarem o atendimento das crianças em instituições de Educação Infantil abordam:

A demanda familiar por esse atendimento, em razão do contexto social e demográfico contemporâneo. (P29Q1)

E reiteram a importância de:

um atendimento que precisa contemplar questões como saúde, proteção, apoio à família, interface com outros setores sociais, ao lado de questões educativas. (P18Q1)

Consideramos que a P39 estabelece a função da instituição de educação infantil, de modo a colaborar na perspectiva da relação entre instituição, crianças e famílias:

A creche tem uma função social - porque compartilha com as famílias o processo de constituição cultural da criança. Uma função política – porque contribui com a formação de cidadãos

e uma função pedagógica – porque é um espaço privilegiado de compartilhamento e ampliação de saberes entre crianças e adultos. (P39Q6)

Desse modo, os pesquisadores destacam que a creche deve apoiar “a família para que possa exercer com mais plenitude seu papel de primeira e fundamental instituição de cuidado e educação da criança” (P20Q6). A perspectiva é a de “cuidar da relação família-creche; através de uma ação conjunta Equipe Creche (todos) – Família – Comunidade.” (P27Q3)

Uma das estratégias apresentada pelo pesquisador 27 para que essa relação se efetive foi a de conhecer “a história das crianças e suas famílias.” Também o P12 sugere que uma das questões importantes para qualificar as práticas cotidianas e propostas pedagógicas na educação infantil é o “envolvimento da população que batalhou pela creche; gestão partilhada famílias-professoras; inseparável o tripé criança/ professora/família; descoberta das práticas invisíveis de exclusão na comunidade e na creche.” (P12Q9)

As relações no cotidiano da educação infantil são ampliadas além dos contextos familiares, pois tanto as famílias das crianças quanto a escola estão enraizadas em locais sólidos e com identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas muito marcantes, porém a negação da territorialidade da escola torna-se evidente quando os pesquisadores abordam enfaticamente esta relação entre a instituição e o contexto social.

Portanto, a convivência familiar e comunitária na instituição de educação para as crianças pequenas é apontada pelos pesquisadores como uma possibilidade de manter relações que respeitem as identidades e diversidades das crianças, de forma equitativa e igualitária:

O direito à plena convivência familiar e comunitária também é desrespeitado quando a instituição limita a entrada dos pais em suas instalações e a participação deles no cotidiano. (P23Q5)

Os aspectos histórico, sociológico e antropológico que caracterizam a educação para as crianças pequenas foram destacados por 2 pesquisadores, pontuando a relação de “vulnerabilidade social” e as políticas de gênero, no que se refere ao envolvimento e convivência com as instituições de Educação Infantil:

Duas questões, aqui, estão sobrepostas.

O que “justifica” tem um conteúdo histórico, sociológico e antropológico e o que “caracteriza de forma específica” está relacionado à “forma” que a educação de criança de zero a três anos adquiriu quando e porque se destina a quem se destina. Em estabelecimentos educacionais a criança de zero a três anos recebe um atendimento que é expressão daquilo que na Inglaterra se convencionou chamar de “zona intermediária”. Esse conceito quer expressar o fato de que a mulher quando luta e adquire direitos traz para seu campo de reivindicações e conquistas a atenção pública para a integridade física, intelectual e emocional de seus filhos, recebendo atenção devida ou indevida conforme as correlações de força presentes em dada situação concreta. O que justifica, então, é o fato de que os estabelecimentos educacionais destinados às crianças de zero a três anos estão sempre numa zona intermediária entre a realidade privada da criança, atuando num campo de ação reivindicado pela mulher (mãe ou não) que é responsável por ela, em razão do fato de que historicamente nossa sociedade ao se configurar legitimou processos contínuos de “apartação” diária das crianças em relação aos seus responsáveis. O que justifica é uma questão que se responde no campo da história, respondendo ao mesmo tempo como a mulher tornou-se sujeito do trabalho assalariado não-deixando em casa sua criança porque participava da construção de um espaço “próprio” (nem casa, nem rua) para deixar seu filho.

Nesta pergunta, a meu ver, a forma específica é o ponto-chave das questões mais decisivas que vivemos neste momento.

A “forma-creche” ou a “forma institucional zero a três” não se confunde com a força poderosa da forma escolar. Ainda que no atual momento ambas sejam construções históricas das sociedades salariais, as categorias “tempo”, “espaço”, “organização” e “governança inter-pares” adquire sentidos totalmente diversos quando estamos diante de crianças nessa faixa etária. Isso torna forçoso reconhecer que os estabelecimentos educacionais para o zero a três não são (ou pelo menos não deveriam ser pensados como se fossem) etapas de preparação para a vida escolar. (P15Q1)

Por um lado, as transformações cada vez mais rápidas nas formas de organização da sociedade e das configurações familiares, em especial, o aumento crescente da participação das mulheres no mercado de trabalho, fazendo surgir a necessidade de organizações de apoio às famílias para a educação dos filhos pequenos. Além disso, temos um grande contingente de população menos favorecida para a qual a oferta desse serviço representa uma ajuda importante para a melhoria das suas condições sócio-econômicas. Por outro lado, os avanços teóricos e científicos das últimas décadas redimensionam as concepções sobre as crianças, suas competências e necessidades, e sobre a infância, demonstrando a possibilidade de benefícios com essa socialização secundária (nos estabelecimentos educacionais) para o desenvolvimento dessas crianças em todos os aspectos (físicos, psicológicos e sociais), sem prejuízo aos vínculos familiares em construção. Porém isso só é possível na medida

em que se garantam, nos estabelecimentos educacionais, certos fundamentos (ou princípios) e critérios de qualidade.

Infelizmente na realidade brasileira a grande maioria dos estabelecimentos educacionais para crianças dessa idade ainda se caracterizam pela não garantia desses princípios e critérios, dentre eles:

Relações entre educadores e familiares transparentes, respeitadas e abertas ao diálogo. (P42Q1)

As mudanças e demandas sociais que envolvem a organização dos contextos familiares, destacando suas diferentes configurações, bem como responsabilidades e exigências relativas à educação das crianças, denotam que os modos e lógicas das famílias precisam estar em conexão com as políticas de atendimento para as crianças pequenas, em especial quando essas modalidades se dão em estabelecimentos educacionais por longo período de tempo. Uma das pesquisadoras, inclusive, afirma que:

- é um atendimento que precisa contemplar questões como saúde, proteção, apoio à família, interface com outros setores sociais, ao lado de questões educativas;
 - o tempo integral com crianças nessa faixa etária exige condições de infra-estrutura e de programação que são muito diferentes daquelas existentes em escolas de ensino fundamental e mesmo em pré-escolas em meio período;
 - as unidades não podem ser muito grandes nem ultrapassar um número razoável de crianças, se possível abaixo de 100 crianças e desejavelmente em torno de 50;
 - a programação diária não pode ser rígida, os horários devem ser flexíveis, o ambiente deve ser informal e acolhedor.
- (P18Q1)

3.1.10 Eixo 10 – Formação dos professores

No contexto atual da educação no Brasil, a formação e a carreira daqueles que atuam no nível da educação infantil requerem uma discussão urgente relativa aos aspectos políticos e pedagógicos que as constitui.

Como se pode constatar nas respostas dos pesquisadores, ser professor nesse nível de ensino exige vasto domínio de conhecimentos, informações, habilidades e experiências, que possibilitem compreender a história da instituição em que atua e ter capacidade de construir alternativas para os desafios que constituem o cotidiano destes estabelecimentos. Exige também comprometimento com as crianças, suas famílias e com o coletivo da instituição.

Durante a análise, constatamos haver nas respostas dos pesquisadores uma sobreposição na indicação dos conhecimentos necessários para a formação de professores e as indicações para a organização curricular para crianças de 0 a 3 anos. Isto foi marcante na resposta do pesquisador 17 à questão 4: “Creio que quando se comentou sobre a formação específica, esses pontos foram mencionados” (P17Q4) Além dele, também o pesquisador 47 salientou que já havia abordado o assunto da organização curricular para crianças de 0 a 3 anos nas questões anteriores, principalmente a que tratava do currículo para a formação de professores (questão 2). Nas palavras do pesquisador:

Todos os pontos comentados anteriormente são imprescindíveis, uma vez que o desenvolvimento adequado de um depende da existência do outro. Isso significa que a efetivação da organização curricular da educação das crianças de zero a três anos, assim como de qualquer outro nível de ensino, depende desse conjunto de determinações, as quais indicamos brevemente nas questões anteriores e indicaremos nas subseqüentes. (P47Q4)

Isto pode indicar que é difícil pensar o fazer, com e para as crianças, descolado do que pensam, sabem e vivem os adultos que atuam em instituições de educação infantil. Percebe-se, assim, que ao discorrer sobre a organização curricular para a criança de 0 a 3 anos há uma tendência a pensar conjuntamente a formação dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil.

Os dados deste eixo da pesquisa foram organizados em quatro grandes categorias. A primeira apresenta o nível de formação indicado para os professores atuarem nesse nível de ensino. A segunda é composta por uma lista de disciplinas que foram sugeridas como importantes para a formação. A terceira categoria, e a maior delas, é a dos conhecimentos tidos também como necessários. A quarta e última se refere a um conjunto de habilidades e experiências envolvendo os afetos, as artes e a cultura.

Em relação à primeira categoria – nível de formação – encontramos na maioria dos questionários respondidos a indicação de que o profissional para atuar com as crianças de zero a seis anos deve ser um professor. Alguns exemplos são:

O mediador, nas instituições de educação infantil, é um profissional qualificado especificamente para essa função mediadora, que deve ser o professor (P20 Q1);

necessidade de [...] profissional formado para a docência que não dá aula, especialista em criança e não em disciplina escolar (P12 Q1);

formação docente para não dar aula e educar. Rever o conceito de ensinar os/as bebês (P12Q3).

A formação desse professor deve ser em nível superior, como podemos constatar nas indicações abaixo:

este professor no entanto deve ter formação específica mínima em nível superior (P37Q2);

formação em pedagogia, respeitando a legislação atual (P7Q2);

ser um pedagogo, (P1Q2).

Constata-se, no entanto, duas indicações que embora reafirmem a necessidade da formação em nível superior apontam outra possibilidade, como a formação em nível médio. São elas:

espaço educativo coletivo institucional, organizado e sustentado por profissionais, dos quais se exige formação específica de nível superior (admitindo magistério de nível médio) (P29Q1);

Em primeiro lugar ter formação pedagógica superior ou em casos específicos e regionais o curso normal. (P44Q2).

No que se refere à categoria disciplinas, as indicações vão desde as disciplinas tradicionais do campo pedagógico, direcionadas a uma formação geral, envolvendo os fundamentos da educação, até conhecimentos específicos e práticos:

Ter uma compreensão do que é criança e quais suas necessidades, a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento: psicologia, antropologia, sociologia, história. Conhecer as necessidades de cuidado e educação próprias desta faixa etária, estudando, observando e aprendendo com a própria criança. O professor precisa gostar do que faz, ter sua própria prática como objeto de investigação, procurando sempre refletir sobre os problemas colocados pela prática cotidiana. (P55Q2)

Áreas de conhecimento: pedagogia, psicologia, sociologia da infância; antropologia, neurociência, enfermagem, medicina, odontologia: saúde da criança, incluindo saúde bucal, higiene ambiental e saúde dos profissionais no contexto do trabalho com crianças pequenas e famílias; metodologias do trabalho pedagógico. (P29Q2)

Os conhecimentos tidos como necessários – terceira categoria – são conhecimentos específicos relativos à criança e à infância, desenvolvimento e aprendizagem, formas de expressão e interação das crianças, saúde, alimentação, higiene, legislação e prática pedagógica:

esta formação não pode prescindir de conhecimentos que oportunizem a esse professor a reconhecer a infância como categoria social e, portanto, sua prática docente deve estar centrada na expressão da ação da criança (as diversas vozes infantis) e no respectivo desenvolvimento reflexivo do seu trabalho. (P37Q2)

Conhecimento sobre procedimentos de cuidado físico, afetivo, cognitivo da criança, considerando os conhecimentos construídos em diferentes ciências sobre o desenvolvimento sócio-cultural da criança; cuidados eco-ambientais e de gestão necessários a uma instituição que atende número significativo de crianças; como a relação educadores-família pode atuar no desenvolvimento da criança os fundamentos de diferentes linguagens e como eles podem ser trabalhados com crianças tão pequenas. (P21Q2)

noções sobre nutrição, doenças infecto contagiosas e seus sintomas, higiene e primeiros socorros. Para a garantia da integridade psicológica e social das crianças: a legislação referente (ECA, Diretrizes para a educação infantil) e documentos orientadores (Parâmetros de Qualidade, propostas pedagógicas); noções sobre ética. (P42Q2)

Outros aspectos recomendados se referem à quarta categoria: habilidades e experiências, envolvendo diferentes saberes:

saberes artísticos para dar consistência ao componente lúdico (P15Q2);

Conhecimentos práticos que mostrem habilidade do educador na realização de algumas atividades expressivas (alguma desenvoltura para fazer-de-conta, cantar, dançar, ler histórias com expressividade etc). (P21Q2)

conhecimento específico sobre diversidade de materiais e técnicas artísticas (não em profundidade) para trazê-los ao ambiente da instituição, ter um repertório de músicas e de brincadeiras infantis e, principalmente, ter disponibilidade de aprender com as crianças, investigando tópicos em que elas demonstrem curiosidades específicas. (P34Q2)

A necessidade da realização de formação continuada também é salientada na pesquisa. A idéia é de que seja realizada através de diferentes formas: “cursos, supervisão individual ou em grupo, reuniões cujo foco seja refletir sobre a prática”. (P21Q3) E há também a indicação de que a formação em serviço seja coletiva:

Realização de formações contínuas com todos os educadores que atuam na Instituição, construindo coletivamente (envolvendo a participação de toda comunidade escolar: educadores, pais, alunos, funcionários) uma proposta pedagógica que de suporte e legitime a prática cotidiana junto às crianças. (P3Q3)

A questão da formação não envolve somente as questões pedagógicas, como bem salienta um dos pesquisadores, é preciso também “compor uma carreira e salário adequados para este nível” (P11Q3)

Estas indicações desafiam a todos os envolvidos com esse nível de educação a pensar um curso que efetivamente seja capaz de proporcionar uma formação tão complexa quanta a sugerida aqui.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais é preciso retomar e evidenciar que os eixos apresentados e analisados no corpo do trabalho emergiram da análise das respostas dos pesquisadores sobre as práticas cotidianas na educação das crianças pequenas, assim estes eixos organizam os temas que apresentam consensos e também evidenciam as problematizações que estão sendo construídas pela área.

O primeiro eixo analisado apresenta a referencia constante dos pesquisadores sobre a importância do estudo das concepções de **Infância** para a compreensão da EI. Estas concepções apareceram, no entanto, de modo muito geral, com apenas algumas exceções, o que pode estar apontando para o desafio, ainda a ser enfrentado, que é o de apresentar as especificidades das concepções de infância das crianças de zero a três anos.

Já o eixo referente às **Interações** evidencia que esta temática é bastante valorizada pelos pesquisadores consultados, mas a abordagem utilizada, refere-se principalmente aos contatos, amizades, atividades em grupo, mostrando-se ainda necessário aprofundar o olhar sobre como se coordenam as interações das crianças em diferentes situações em estabelecimentos educacionais.

O **Direitos das Crianças** são defendidos pelos pesquisadores como princípio fundamental para embasar as ações cotidianas na educação das crianças pequenas, considerando que há uma referência constante relacionada aos direitos nas questões respondidas.

Os pesquisadores enfatizam a importância de traduzir estes direitos em indicadores de qualidade que se efetivem no cotidiano das crianças que frequentam as instituições de educação infantil. Acredita-se que as especificidades do desenvolvimento das crianças desta faixa etária é um dos fatores que direcionam para a compreensão dos direitos como um princípio orientador das práticas cotidianas para as crianças pequenas.

A **Organização Curricular**, questão norteadora deste trabalho, apresenta-se a partir da análise das respostas dos pesquisadores, com especificação dos variados aspectos envolvidos, destacando-se as dimensões tempo, espaço, materiais e procedimentos.

Nesta consulta a avaliação não é uma temática destacada pelos pesquisadores, apesar de os sistemas educacionais e das políticas avaliativas nacionais, cada vez mais, priorizarem os sistemas avaliativos. A avaliação aparece, nesta pesquisa, como temática a ser problematizada e discutida a partir de princípios vinculados ao planejamento, registro e reflexão sobre o cotidiano das crianças na instituição educativa.

Na temática relativa às especificações dos “conteúdos” das experiências das crianças no cotidiano da educação infantil, evidencia-se a problematização dos pesquisadores sobre o tema. Os pesquisadores enfatizam que os conteúdos na EI devem ser tratados em oposição ao modo como foram tratados, no passado, pelos especialistas em currículo e pelos professores do Ensino Fundamental. Muitos apresentam a perspectiva de trabalho por linguagens com as crianças pequenas, mas considera-se que essa proposta, todavia, também merece um aprofundamento, já que nos depoimentos apontados, elas aparecem em alguns casos como múltiplos recursos expressivos da criança, e em outros como saberes culturalmente elaborados. O desafio, talvez fosse articular as duas fontes como elaboração de recursos expressivos e comunicativos. Salienta-se a necessidade de compreender as linguagens em sua possibilidade de ir além de área de conhecimento ou disciplinas.

Nessa discussão entre atividades ou linguagens fica exposto o conceito de brincadeira, que merece atenção no sentido de apontar as diferentes contribuições do brincar para o desenvolvimento das crianças. No que se refere à **Ludicidade e à brincadeira** as respostas dos especialistas priorizam e salientam o lúdico. Em relação a esta questão, no entanto, é preciso continuar problematizando, tanto as visões espontaneístas sobre o brincar quanto versões muito diretivas e didatizadas em relação ao tema.

Porém, além das convergências de pensamento entre os pesquisadores, também evidencia-se que algumas questões a serem problematizadas. O eixo **Cuidar e Educar** aponta a necessidade do debate sobre a problematização em torno do binômio cuidar/educar e sua indissociabilidade. Esta problematização demonstra um processo de construção científica da área que inclui o movimento e abertura para a divergência e a inclusão de novos conceitos.

Já o eixo do **Bem-estar** apresenta-se como a possibilidade de evidenciar e discutir as questões apresentadas pelos pesquisadores vinculadas à saúde, ética e a estética, questões históricas, mas emergentes no cotidiano educativo numa perspectiva integrada.

O eixo **Diversidade, cultura e Identidade** emerge a partir de uma análise crítica da prática já vivenciada pelos pesquisadores, evidenciando os impasses, conflitos e tensões, em especial quando apresenta-se como possibilidade de ser um eixo orientador das práticas cotidianas da Educação Infantil.

A **relação da instituição de educação infantil com a família**, mesmo sendo uma questão convergente nas respostas dos pesquisadores, é apontada como uma necessidade de tornar-se uma “agenda de pesquisa e produção científica no Brasil” pois os pesquisadores observaram o quanto esta temática ainda não vem sendo prioritária nas pesquisas do campo.

Também, a **Formação dos professores** e de outros profissionais da Educação Infantil, em suas diferentes modalidades - formação inicial e continuada - é considerada pelos pesquisadores como um grande desafio no que se refere à efetivação de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças. Ao longo das respostas às questões da pesquisa, uma formação teórica e técnica, específica e aprofundada, foi indicada como critério imprescindível para a efetivação de uma prática cotidiana embasada nas especificidades das infâncias e articuladas com as necessidades das crianças pequenas.

Apesar de após as “Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (CNE/CP, 16 de maio de 2006), alguns Cursos de Pedagogia incluírem, pela primeira vez, disciplinas específicas de educação infantil, outros cursos tiveram que reduzir suas especificidades relacionadas às crianças de 0 a 6 anos. Atualmente, não há diferenciação entre a formação do ensino fundamental e a da educação infantil. De qualquer modo, as novas diretrizes da Pedagogia, com sua abrangência e ênfase na formação geral docente e na gestão, não convergem para aquilo que foi indicado pelos pesquisadores como a formação necessária para os professores de educação

infantil. A direção apontada pelos pesquisadores é a de que é preciso compreender, e implementar, não apenas ações de formação eventuais mais instaurar processos de formação que devem ser entendidos como práticas sociais, reflexivas e coerentes com as orientações curriculares que se pretende para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Também considera-se que as demandas políticas explicitadas pelos pesquisadores, indicam a necessidade de se construir uma Pedagogia que trate especificamente da infância, oportunizando influências recíprocas entre as várias instituições educativas que possuem o privilégio de educar as crianças.

Portanto, a consulta realizada com os 28 pesquisadores relativa às ações cotidianas na educação das crianças de zero a três anos, bem como as discussões realizadas nos diferentes momentos do processo que envolveu este projeto, indica que o campo da Educação Infantil está em processo de consolidação. Isto significa que apesar da produção acadêmica e política da área nos últimos anos ter se ampliado e aprofundado, ainda continuam sendo necessários movimentos políticos, sociais e pedagógicos para articulá-la e legitimá-la um campo de conhecimentos.

As diferenças existentes relativas à produção teórica entre as regiões brasileiras são expressas pelo grupo de pesquisadores participantes da pesquisa.

Observa-se que há maior participação de pesquisadores das regiões onde se encontram os programas de pós-graduação pois neles estão situados os grupos de pesquisa sobre a educação infantil e é nestes grupos que são produzidos os novos conhecimentos, através de teses e dissertações sobre o tema, sendo que as regiões com maior participação de pesquisadores foram a sudeste com 15 pesquisadores e a região sul com 5 pesquisadores.

Ao procurar conhecer as referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores consultados, observa-se que os mesmos apontam para referenciais teórico-metodológicos constituídos tanto por autores brasileiros da área, como estrangeiros. Em relação à literatura estrangeira, destaca-se as referências às experiências italianas relativas a educação da infância. Isto pode ser verificado na seleção de bibliografias indicadas na questão 8 do questionário. Dos 116 títulos listados pelos pesquisadores, 53 foram de

autores internacionais, 25 de autores nacionais e 24 se referiam a documentos oficiais.

Por fim, a análise das respostas dos pesquisadores permite destacar a presença de convergência nas respostas, o que indica que o campo da educação infantil começa a consolidar alguns conceitos e concepções. Entre outros conceitos, são apontados pelos pesquisadores como questões importantes na constituição de um currículo para as crianças pequenas a. presença efetiva do binômio cuidado-educação, a importância da brincadeira como norteadora do trabalho na Educação Infantil, os direitos da criança como orientador do planejamento do cotidiano da instituição, as linguagens expressivas da criança como constituintes e construtoras do conhecimento por meio de práticas sociais.

Este estudo possibilita a compreensão da Educação Infantil como um campo de conhecimento em construção, salientando-se a necessidade da articulação interdisciplinar entre os diversos campos do saber, como o da história, filosofia, psicologia e sociologia. Isto permite a construção de uma pedagogia que corresponda à diversidade das crianças brasileiras. Considera-se que este projeto cumpriu um papel estratégico para a área, já que ao oportunizar a articulação das concepções dos estudiosos e pesquisadores.

A relevância dessa pesquisa está na participação dos pesquisadores que contribuíram a partir de diferentes olhares teóricos, científicos, políticos, éticos e ideológicos. Por habitarem diferentes regiões do país, também nos apresentam histórias e perspectivas distintas, portanto deve ser a diversidade um dos eixos orientadores do documento que pretende apresentar orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação infantil, articulando vozes e movimentos que correspondam às diferentes infâncias brasileiras.

5. ANEXOS

ANEXO A – BIBLIOGRAFIA SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação**: Indique. 3. ed. (ampliada) São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración Y hospitalidad. Buenos Aires: Paidós, 2000.

BRASIL. **Indagações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart, Da escola materna à escola da infância. A pré-escola na Itália hoje **Caderno do CEDES**, v.37. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn & Cols. **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução de Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: O atendimento em creche. 2.ed. Tradução de Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEÓN, Adelina; MALAJOVICH, Ana; LINARES, Lúcia Moreau de. **Pensando la educación Infantil**. La sala de bebes. Barcelona: Octaedro, 2001.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003.

_____. **Conhecendo a criança pequena**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003

MOSS, P.; DAHLBERG, G.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Tradução de Sara Bahia – Revisão de tradução: Maria Cristina Corrêa Figueira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PILOTO

Proposição de questionário

PARA PESQUISADORES – GESTORES – ONGS

1 – Na sua concepção, o que justifica a existência de instituições de educação infantil em espaços de educação coletiva destinadas às crianças de 0 a 3 anos?

2 – Você considera que o professor (a) que atua com crianças de 0 a 3 anos deve possuir uma formação específica? Em caso afirmativo quais seriam as especificidades desta formação?

3 – Em sua opinião, que princípios devem nortear as práticas cotidianas nas instituições de educação infantil?

4 – Como você compreende o “cuidar” e o “educar” na educação infantil?

5 – Quais os direitos das crianças que devem ocupar a centralidade de uma proposta de educação de 0 a 3 anos? OU

Que lugar devem ocupar os direitos das crianças numa proposta de educação de 0 a 3 anos? Justifique o porquê.

6 – O ensino fundamental, com suas características disciplinares, vem pautando a construção dos currículos para as crianças pequenas. Você pensa que haveria outra possibilidade de organização curricular para educação das crianças de 0 a 3 anos? Em caso afirmativo, qual seria ela?

7 – Com é possível articular, na proposta de educação de crianças de 0 a 3 anos, as culturas das crianças, das famílias e das escolas?

PARA PESQUISADORES:

De que forma as pesquisas sobre crianças e infância, realizadas no país, podem contribuir para qualificar as propostas para educação das crianças de 0 a três anos?

Quais os conteúdos acadêmicos (e não acadêmicos) precisam ser considerados na elaboração de propostas pedagógicas para crianças bem pequenas?

PARA GESTORES:

Quais as estratégias utilizadas para implantar e qualificar as práticas educativas, destinadas às crianças de 0 a 3 anos, que em seu município foram efetivadas e tiveram sucesso?

PARA INSTITUIÇÕES:

Quais as estratégias utilizadas para implantar e qualificar as práticas educativas, destinadas às crianças de 0 a 3 anos, em sua instituição\entidade?

ANEXO C – CARTA CONVITE E QUESTIONÁRIO FINAL

Carta Convite enviada aos pesquisadores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Esplanada dos Ministérios, Bloco "L" – Sala 623
Fone: (61) 2104-8010 / Fax: (61) 2104-9274

Brasília, 7 de agosto de 2008

Prezado(a) Senhor(a)

Nos últimos anos, observa-se no Brasil uma relevante expansão da educação infantil, com forte compromisso dos municípios, das agências de formação de professores e de diferentes setores da sociedade. Embora seja uma área em construção e expansão, ainda é grande o desafio de garantir o atendimento de qualidade, especialmente, para as crianças de 0 a 3 anos.

Em consonância com o papel do Ministério da Educação de indutor e coordenador de políticas educacionais, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, estabeleceu um plano de trabalho de cooperação técnica com a Faculdade de Educação da UFRGS, para elaboração e sistematização de *"Orientações Curriculares para as Práticas Cotidianas na Educação de Crianças de Zero a Três Anos nas Instituições de Educação Infantil"*.

Na perspectiva da gestão democrática e participativa, este plano prevê como indispensável a interlocução com parceiros envolvidos nas práticas e políticas de educação infantil, dentre os quais destacam-se três importantes grupos que representam diferentes segmentos: pesquisadores especialistas em educação infantil, gestores, professores e funcionários da educação infantil e ativistas políticos ligados a movimentos sociais de defesa da educação infantil.

Uma das ações iniciais é a realização de um levantamento de informações para o qual solicitamos sua colaboração, como representante de um dos segmentos acima descritos, respondendo às questões anexas e remetendo-as para o endereço eletrônico: zeroatres@yahoo.com.br, até o final de agosto.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Esplanada dos Ministérios, Bloco "L" – Sala 623
Fone: (61) 2104-8010 / Fax: (61) 2104-9274

Os resultados desta pesquisa serão apresentados e debatidos em seminário nacional, a ser realizado em Brasília, no qual contaremos com a presença dos colaboradores respondentes.

Agradecendo sua valiosa contribuição neste processo, destacamos que a colaboração ao projeto é voluntária.

Atenciosamente,

Rita de Cássia de Freitas Coelho
Rita de Cássia de Freitas Coelho
Coordenadora Geral de Educação Infantil

Versão final do questionário enviada para pesquisadores

- 1 – O que justifica e caracteriza de forma específica a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais?
- 2 – Quais conhecimentos específicos o professor que atua com crianças de 0 a 3 anos deve possuir?
- 3 – Como garantir a indissociabilidade do “educar e cuidar” no atendimento de crianças de 0 a 3 anos?
- 4 – Destaque os pontos que considera imprescindíveis na organização curricular da educação de crianças de 0 a 3 anos.
- 5 – Você tem observado um desrespeito a algum direito das crianças de 0 a 3 anos em instituições educacionais? Que direitos têm sido desrespeitados?
- 6 – Como promover os direitos das crianças no atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos?
- 7 – Quais as estratégias utilizadas para implantar práticas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos que, em seu município, foram efetivadas com sucesso? Por que as considera exitosas?
- 8 – Quais as principais referências bibliográficas que você utiliza ou indica para a fundamentação de propostas pedagógicas para a creche? Destaque dentre elas as cinco que considera as mais importantes:
- 9 – Além das questões levantadas acima, quais os principais desafios que necessitam ser superados para qualificar as práticas cotidianas e as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil?

ANEXO D – RESPOSTAS DOS PESQUISADORES

RESPOSTAS DOS PESQUISADORES AGRUPADAS POR QUESTAO

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28

QUESTÃO 1	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES
O que justifica e caracteriza de forma específica a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais?		
P43	Historicamente, as iniciativas de atendimento às crianças pequenas, estiveram ligadas à assistência, à saúde e à filantropia, associadas sempre a idéia da criança como “ser em falta” diante da impossibilidade dos cuidados maternos. Assim, foi construída na perspectiva da criança pobre, necessitada, sendo um atendimento visto como favor, caridade e também como forma de possibilitar que as mulheres pudessem ingressar no mercado de trabalho. No contraponto dessa visão surge a idéia de que a creche não é um “mal necessário”, mas um espaço de complementação à educação realizada pelas famílias. Com a LDB de 1996, a educação infantil passa a ser considerada primeira etapa da educação básica, com funções indissociáveis de cuidados e educação. Ou seja, atos de interação com a criança, tais como, alimentá-la, dar banho, contar uma história são atos de cuidado e ao mesmo tempo de educação, à medida que envolvem acolhimento, atenção às características e necessidades de cada criança e não apenas ações mecânicas de assistência. Assim, a conquista da autonomia, da construção da identidade, as manifestações corporais e expressivas da criança, a ludicidade, entre outras coisas, fundamentam a elaboração de uma pedagogia da Educação Infantil a ser desenvolvida na creche.	
P23	O que justifica de modo específico a educação das crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais é o direito delas a espaços e relações humanas de qualidade, além da demanda das famílias. Tendo em vista a possibilidade dos bebês e crianças pequenas estabelecerem interações significativas e vínculos afetivos com adultos de referência, além da família de origem, ganha destaque a educação em espaços coletivos. Esta modalidade de atendimento às crianças pequenas pode oferecer oportunidade de troca com outras crianças, brincadeira, aprendizagem e crescimento. Este atendimento deve ser caracterizado por: • acolhimento às famílias em vários momentos (antes do ingresso na instituição, no dia a dia e em diversas modalidades de encontro); • relações humanas pautadas no cuidado como ética, ou seja, atenção do educador a si mesmo (suas emoções, ações) e aos movimentos e construções de significado por parte das crianças; • relações dialógicas (do educador para com as crianças, dos educadores entre si, dos educadores com as famílias). Com as crianças, isto significa	

	observar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas; • contemplação ativa dos movimentos e iniciativas de comunicação das crianças, concretizados pela fala e expressão corporal/gestual (práticas de observação e registro, escrito, com fotografias e vídeos, que possa capturar e dar visibilidade às crianças); • espaço garantido para a brincadeira, especialmente o faz de conta, que potencializa a relação entre imaginação e realidade; fantasia e regra; • rotinas organizadas tendo em vista as necessidades e ritmos das crianças, equilibrando constância e flexibilidade.	
P3	O entendimento de que a criança aprende desde que nasce é a questão central da importância desta educação em Instituições de Educação Infantil, ao lado da concepção sócio interacionista do conceito de que é aprender. A partir disso podemos destacar o significado da interação entre pares e com parceiros educadores num meio qualificado, estimulante e desafiador.	
P28	A possibilidade de lhes oferecer um espaço para uma melhor acolhida no mundo.	
P29	Justifica: • Reconhecimento social da criança pequena e do bebê como sujeito pedagógico e como pessoa competente; • Reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos, incluindo o direito à educação, em creches e pré-escolas (Constituição Federal de 1988); • Reconhecimento do direito da família e do dever do Estado; • Estudos em diferentes áreas do conhecimento que evidenciam a importância do desenvolvimento integral/integrado da criança nessa faixa etária; • Definições legais, expressando construção brasileira conceitual e ações dos movimentos sociais, determinando que a Educação Infantil deve ser realizada num espaço educativo coletivo institucional, organizado e sustentado por profissionais, dos quais se exige formação específica de nível superior (admitindo magistério de nível médio), e por uma Proposta Político Pedagógica construída de forma participativa; • A demanda familiar por esse atendimento, em razão do contexto social e demográfico contemporâneo; • O fato de a Instituição de Educação Infantil ser o locus do trabalho de cuidar/educar, de forma integrada, essas crianças. Caracteriza: • As especificidades dessa faixa etária: São crianças que estão começando a conhecer o mundo, estabelecendo as primeiras relações com as pessoas, e com a cultura. Ao nascer, não têm sequer a noção do próprio corpo, vivendo um estado de fusão com o outro. Na bagagem, trazem a capacidade de desenvolver várias competências e sentidos que lhes propiciarão ir se percebendo e se colocando no mundo. São dependentes do adulto para sobreviver, conhecer o mundo e iniciar a construção de sua identidade. Necessitam de cuidados como a proteção, a alimentação, a higiene, a garantia do sono e de estímulos diversos, bem como da mediação de pessoas mais maduras para se inserirem na cultura. Precisam também, e principalmente, de afeto e contato corporal. No caso das crianças que estão nos primeiros meses de vida, o contato corporal é, inclusive, muito importante para que conheçam os limites do próprio corpo, fator fundamental	

	para o desenvolvimento da sua identidade. Enfim, até para a identificação de suas necessidades e desejos, a criança depende que o adulto traduza a sua linguagem que, nessa fase, é prioritariamente corporal. O ritmo de desenvolvimento e crescimento é muito rápido. Assim, apesar da pouca diferença de idade entre o nascimento e os três anos, as crianças, principalmente no primeiro ano de vida, apresentam grande diferença entre si, em termos de desenvolvimento motor, cognitivo e social. Assim, enquanto algumas ainda nem conseguem se virar na cama, outras já andam e correm; algumas ainda nem conseguem segurar um objeto, outras já são capazes de fazer manipulações bastante precisas; algumas crianças só se expressam por meio do choro, do sorriso e de sinais corporais, enquanto outras já começam a falar. Com respeito à socialização, nessa fase, as crianças partem da indistinção eu-outro para o estabelecimento de relações com o outro e o ambiente, que passam pelas mordidas e puxões de cabelo, até que as regras começam a ser consideradas e os hábitos formados. As formas de explorar o espaço e os objetos vão se ampliando e tornando-se complexas à medida que crescem. Esse processo, que se inicia com a experimentação pela boca, passa pela ação física sobre o mundo, explorando, jogando, apertando, e evolui para o estabelecimento de relações entre os objetos, entre eles e o espaço e entre o seu corpo e o espaço. Assim, uma mesma turma pode agrupar crianças com características bastante diversas, não só em termos de desenvolvimento, mas também no jeito de ser: ritmos, rotinas, manias, necessidades, dificuldades, preferências. Além disso, crianças dessa faixa etária, em geral, são muito agitadas, dinâmicas. A atenção, concentração nas atividades e explorações duram pouco tempo, aumentando gradativamente com a idade. A capacidade de percepção e aceitação dos limites de segurança para a exploração do ambiente, ou seja, a noção do risco e o respeito às situações perigosas, também é um aspecto que se desenvolve muito lentamente, em contraste com a rapidez da evolução da agilidade motora, como andar, correr, subir, descer, pular. • A necessidade de uma atenção mais individualizada, voltada para o atendimento às necessidades específicas de cada uma das crianças e, ao mesmo tempo, para a promoção de interações entre elas; • (Gerando) A necessidade de uma proporção numérica professor – criança, com poucas crianças por professor, quanto menor a idade; • O perfil das crianças dessa faixa etária imprime um dinamismo muito grande no cotidiano da turma e exige, por um lado, a criação de desafios que contribuam para o desenvolvimento delas e, por outro, cuidados permanentes com a segurança; • Nesse contexto, caracterizado pelo dinamismo e pela necessidade do atendimento mais individualizado, se o propósito é atender as várias demandas das crianças, na maioria do tempo diversas atividades têm que ser desenvolvidas simultaneamente. Para tal, é imprescindível que seja feito um planejamento, organizando essas atividades no tempo e no espaço, os materiais a serem utilizados, as crianças que serão envolvidas em cada uma delas e as formas como serão desenvolvidas. • O atendimento em horário integral: é importante frisar que o turno integral não é igual à soma de dois turnos. Isso quer dizer que o seu atendimento deve considerar o significado para essas crianças de passar todo esse tempo numa instituição educativa, de caráter coletivo, diferente, portanto, do ambiente familiar. Em se tratando de crianças que passam a maior parte do seu dia na instituição, o tempo durante a semana junto à família, em casa, é basicamente à noite. A Instituição de Educação Infantil, então, passa a ser uma referência muito importante para ela e tem um papel fundamental no seu desenvolvimento e socialização. Ela tem que garantir à criança a vivência de práticas sociais e experiências diversas que lhe permitam apropriar-se da cultura. Tem que garantir, também, os cuidados básicos. Assim, o banho, a alimentação e o sono passam a ser atividades necessárias,	
--	---	--

	tanto com relação à saúde, quanto para o relaxamento e a criação de hábitos. Por isso, o planejamento do trabalho para essa faixa etária deve proporcionar às crianças espaços, tempos e interações coletivos, que são muito importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Mas também deve garantir momentos de privacidade. Além disso, deve prever a alternância entre atividades calmas e agitadas, reservando mais tempo para brincadeiras não dirigidas. Também é importante a articulação entre as atividades dos dois turnos, de modo a propiciar às crianças uma rotina unificada, porém rica e diversificada em termos de situações de ensino-aprendizagem. Tanto as atividades e os espaços, quanto a organização das crianças devem, necessariamente, ser variados durante o dia, garantindo vivências e experimentações diversas. Nesse sentido, é necessário criar oportunidades de interações tanto entre crianças da mesma idade quanto entre crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer o seu desenvolvimento. Outra questão importante no atendimento em horário integral, é a necessidade de articulação entre as professoras dos dois turnos, no sentido do planejamento e avaliação do trabalho, bem como do acompanhamento do cotidiano e do desenvolvimento das crianças; • Em virtude da fragilidade e da grande dependência das crianças dessa faixa etária em relação ao adulto, o trabalho com elas requer uma relação bastante estreita e diária com os pais, para trocas de informações e para o compartilhamento de ações; • Ser complementar à educação familiar e realizar tarefas e atividades que também são realizadas no ambiente familiar (atividades relacionadas à alimentação, ao sono, à higiene, aos primeiros socorros, às brincadeiras e afetos). A relação com a família, que pode intervir como modelo implícito ou explícito das práticas educativas, é um fator essencial da dimensão cultural da educação infantil, segundo alguns autores. Rayna e Brougère (1999)⁵ consideram que <i>“não podemos analisar as práticas educativas pré-escolares sem se referir à ou às culturas nas quais elas se inserem. [...] A educação pré-escolar, em comparação com a educação oferecida na escola primária, empresta uma grande importância às rotinas da vida cotidiana, à dimensão relacional, à integração numa sociedade dada, ao domínio/aprendizagem da língua falada, diferentes aspectos que estão profundamente relacionados à diversidade das culturas”</i> (p. 7). Esses autores colocam em evidência a relação entre educação infantil e educação familiar, o que implica em forte enraizamento cultural e informal de suas práticas. Segundo esta abordagem, as práticas educativas na educação infantil constituem um aspecto específico das práticas de educação da criança pequena em um sentido amplo – práticas de cuidado, de maternagem, de acompanhamento, ligadas à cultura pela sua diversidade. Estas práticas têm gerado discursos científicos sobre a questão (medicina, puericultura, psicologia, pedagogia, sociologia, etc), como também políticas públicas e estratégias de atendimento às crianças (e famílias) variáveis segundo os lugares, os tempos e os contextos sociais; • A instituição que atende crianças de 0 a 3 anos deve se caracterizar por ser afetuosa, cuidadosa. As suas rotinas, escolhas e objetivos devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. BROUGÈRE, G. & RAYNA, S. (Éds). Culture, enfance et éducation préscolaire. Paris : UNESCO, 1999. 271p.	
P37	O que justifica é o reconhecimento da infância como construção social e das crianças, na sociedade contemporânea, como sujeitos sociais, portadores de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis.	

	Lamentavelmente, há um paradoxo entre o que justifica e o que caracteriza, uma vez que nos dias atuais o que caracteriza a educação dessas crianças ainda são práticas assistencialistas, aligeiradas, desconexas da realidade social vivida pelas crianças.	
P21	São várias e nem sempre consensuais as justificativas para a educação de crianças de zero a três anos em estabelecimentos educacionais. Dentre elas: 1) cada vez mais as pesquisas apontam que as crianças, desde o nascimento, constroem saberes e desenvolvem competências a depender de seu estado orgânico (que inclui cuidados em termos de alimentação e saúde) e das oportunidades criadas nas práticas sociais que elas participam em sua cultura; 2) o ambiente institucional de educação coletiva tem sido reconhecido como valioso mediador daquele desenvolvimento por promover experiências de interação das crianças com diferentes parceiros. O que caracteriza a educação de crianças de zero a três anos em estabelecimentos educacionais é ser um processo integrado de cuidado e educação em situações planejadas pelos educadores para atender as diversas necessidades das crianças.	
P7	Inicialmente é importante destacar o marco legal pós-constituição de 1988 onde a criança passou a ser considerada sujeito social de direitos, dentre eles o direito a educação. É importante considerar ainda, o direito à educação como um direito humano de todo e qualquer cidadão. A LBDN de 1996 reitera o direito das crianças pequenas à educação e especifica que as crianças de zero a três anos serão atendidas em creche ou modalidade equivalente, mas não deixando de considerar que as creches⁶ (estabelecimentos educacionais) fazem parte da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Diante desse contexto, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Nas creches as crianças de zero a três têm o direito de serem cuidadas e educadas, assim como devemos assegurar que as creches sejam um espaço que propicie o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, ou seja, um espaço que estimule o desenvolvimento das crianças considerando-as como um sujeito sócio histórico. Nesse sentido devemos respeitar a infância como tempo de ser criança devendo ser vivido em sua plenitude. Para MARTINS (2007) são arbitrárias as concepções que dicotomizam aspectos afetivos e cognitivos, uma vez que essas concepções criam falsas representações sobre o papel do ensino na educação infantil, assim defende-se o direito da criança brincar e ser feliz, desenvolvendo-se plenamente. Enfim, defendemos que as creches se constituam em espaços que proporcionem às crianças ambientes estimulantes, acolhedores e seguros, ambientes educativos que possibilitem condições favoráveis e seguras que oportunizem às crianças o desenvolvimento de suas possibilidades.	

⁶ No contexto desse questionário utilizarei a palavra creche para me referir aos estabelecimentos educacionais que atendem as crianças de zero a três anos conforme especificação da LDB de 1996..

P15	Duas questões, aqui, estão sobrepostas. O que “justifica” tem um conteúdo histórico, sociológico e antropológico e o que “caracteriza de forma específica” está relacionado à “forma” que a educação de criança de zero a três anos adquire quando e porque se destina a quem se destina. Em estabelecimentos educacionais a criança de zero a três anos recebe um atendimento que é expressão daquilo que na Inglaterra se convencionou chamar de “zona intermediária”. Esse conceito quer expressar o fato de que a mulher quando luta e adquire direitos traz para seu campo de reivindicações e conquistas a atenção pública para a integridade física, intelectual e emocional de seus filhos, recebendo atenção devida ou indevida conforme as correlações de força presentes em dada situação concreta. O que justifica, então, é o fato de que aos estabelecimentos educacionais destinados às crianças de zero a três anos estão sempre numa zona intermediária entre a realidade privada da criança, atuando num campo de ação reivindicado pela mulher (mãe ou não) que é responsável por ela, em razão do fato de que historicamente nossa sociedade ao se configurar legitimou processos contínuos de “apartação” diária das crianças em relação aos seus responsáveis. O que justifica é uma questão que se responde no campo da história, respondendo ao mesmo tempo como a mulher tornou-se sujeito do trabalho assalariado não-deixando em casa sua criança porque participava da construção de um espaço “próprio” (nem casa, nem rua) para deixar seu filho. Nesta pergunta, a meu ver, a forma específica é o ponto-chave das questões mais decisivas que vivemos neste momento. A “forma-creche” ou a “forma institucional zero a três” não se confunde com a força poderosa da forma escolar. Ainda que no atual momento ambas sejam construções históricas das sociedades salariais, as categorias “tempo”, “espaço”, “organização” e “governança inter-pares” adquire sentidos totalmente diversos quando estamos diante de crianças nessa faixa etária. Isso torna forçoso reconhecer que os estabelecimentos educacionais para o zero a três não são (ou pelo menos não deveriam ser pensados como se fossem) etapas de preparação para a vida escolar.	
P18	• é um atendimento que precisa contemplar questões como saúde, proteção, apoio à família, interface com outros setores sociais, ao lado de questões educativas; • o tempo integral com crianças nessa faixa etária exige condições de infra-estrutura e de programação que são muito diferentes daquelas existentes em escolas de ensino fundamental e mesmo em pré-escolas em meio período; • as unidades não podem ser muito grandes nem ultrapassar um número razoável de crianças, se possível abaixo de 100 crianças e desejavelmente em torno de 50; • a programação diária não pode ser rígida, os horários devem ser flexíveis, o ambiente deve ser informal e acolhedor.	
P39	Consideramos que a principal justificativa é o direito da criança dessa faixa etária à educação, assegurado na legislação vigente (Constituição Federal, LDB, ECA, entre outros) e que fundamenta as políticas na área. Trata-se, portanto, de uma questão de cidadania e democracia. Cidadania, porque embora ainda pequenas, as crianças de zero a três anos precisam ser respeitadas como cidadãs brasileiras, o que implica no respeito a seus direitos adquiridos. Questão de democracia, porque estudos têm	

	demonstrado que apesar da importância da educação infantil, no Brasil ainda são poucas as crianças que frequentam creches. Segundo o Censo do IBGE (Brasil, 2004), apenas 11,7% do total de crianças dessa faixa etária são educadas em creches e do total de crianças beneficiadas, apenas 8% estão em creches públicas. Acrescente-se ainda que a criança enquanto sujeito de direitos precisa ter a possibilidade de estabelecer relações com seus pares, com adultos outros que não sejam seus familiares e em ambientes públicos especialmente preparados para a especificidade de uma criança pequeninha, com profissionais habilitados e qualificados para o exercício do magistério. Isto possibilitará a criança autonomia e socialização. Na medida em que criança permanece numa creche em tempo integral favorece a igualdade entre homens e mulheres, a autonomia, a independência e a inserção da mulher no mundo do trabalho. Os estudos científicos das mais diversas áreas do conhecimento têm demonstrado a importância dos primeiros anos para o processo de constituição cultural da criança. A creche é antes de tudo um espaço de aprendizagem, de interação dialógica, de construção da cultura.	
P42	Por um lado, as transformações cada vez mais rápidas nas formas de organização da sociedade e das configurações familiares, em especial, o aumento crescente da participação das mulheres no mercado de trabalho, fazendo surgir a necessidade de organizações de apoio às famílias para a educação dos filhos pequenos. Além disso, temos um grande contingente de população menos favorecida para a qual a oferta desse serviço representa uma ajuda importante para a melhoria das suas condições sócio-econômicas. Por outro lado, os avanços teóricos e científicos das últimas décadas redimensionam as concepções sobre as crianças, suas competências e necessidades, e sobre a infância, demonstrando a possibilidade de benefícios com essa socialização secundária (nos estabelecimentos educacionais) para o desenvolvimento dessas crianças em todos os aspectos (físicos, psicológicos e sociais), sem prejuízo aos vínculos familiares em construção. Porém isso só é possível na medida em que se garantam, nos estabelecimentos educacionais, certos fundamentos (ou princípios) e critérios de qualidade. Infelizmente na realidade brasileira a grande maioria dos estabelecimentos educacionais para crianças dessa idade ainda se caracterizam pela não garantia desses princípios e critérios, dentre eles: • Relações entre educadores e familiares transparentes, respeitadas e abertas ao diálogo; • Proporção espaço / criança maior para garantir o bom desenvolvimento das atividades e interações (por exemplo, salas onde mal cabem os colchonetes para as crianças que querem dormir, ou berços que ocupam espaços de brincar); • Qualificação dos professores e demais educadores, mais conhecimentos sobre as competências das crianças, maior capacidade de observação, reflexão, planejamento, avaliação e registro; • Formação continuada e integração das equipes; • Flexibilidade na organização dos espaços e das rotinas.	

P17	Entendo que essa reflexão precisaria, antes de tudo, tomar em consideração as instituições de educação infantil em sua definição mais ampla, como a educação das crianças de 0 até completar os 6 anos de idade. Isso se torna ainda mais relevante com a extensão do ensino fundamental para 9 anos de duração, a partir dos 6 anos. Uma consequência extremamente nociva das denominações creche, para crianças de 0 a 3 anos (e 11 meses), e pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos, foi o desmembramento institucional, implantado por várias administrações municipais. Com isso, muitas famílias foram prejudicadas, do ponto de vista social, pois ficaram impedidas da oportunidade de manterem seus filhos, a partir dos 4 anos de idade, com atendimento integral, em instituições de educação infantil. Do ponto de vista pedagógico, chegou-se ao absurdo de afirmações, publicadas na grande imprensa, de que manter crianças menores de 3 junto com as maiores, na mesma instituição, seria prejudicial ao seu desenvolvimento. Na tradição francesa, a creche se estrutura a parte da escola maternal, mas destinada a crianças de 0 a 2 anos. Quando completa 3 anos, a criança ingressa na escola maternal. Uma subdivisão desse tipo ainda seria passível de certa defesa, pois caracterizaria uma especificidade mais definida para esse grupo etário, relacionada ao domínio de competências básicas, período em que a criança tem o andar e a fala como desafios a conquistar e consolidar. Pode-se até mesmo aventar a hipótese de que, ao referenciar-se na tradição francesa, a proposta da denominação creche, tomou os 3 anos nesse sentido lato, até os 3 anos e 11 meses, e não no sentido estrito, até completar 3 anos. Quem sabe não se possa fazer, considerando-se a mudança ocorrida no ensino fundamental, essa mudança dos limites etários. Entretanto, mesmo assim, considero prejudicial à criança pequena a interdição ao convívio com os mais velhos. É claro que esse contato precisa ser promovido e estabelecido sob circunstâncias que levem em consideração a especificidade desse grupo etário. Assim, justifica-se o esforço da COEDI em buscar orientações específicas. Isso suscitaria também a formulação de propostas específicas para o trabalho com as crianças de 3 até completar 6 anos de idade, de modo a dar maior unidade ao conjunto da educação infantil, vinculando o período da pré-escola a esse processo anterior e não unicamente ao que lhe sucede: o ensino fundamental.	
P34	<i>O que justifica:</i> por um lado, a necessidade de mães e pais trabalharem fora de casa, participando profissionalmente de atividades que lhes proporcionam tanto realização pessoal quanto fonte financeira de sobrevivência; eles precisam de um lugar seguro e estimulante para o desenvolvimento de seus filhos. Por outro lado, a compreensão de que a criança necessita de um meio social onde possa construir ações cooperativas coordenadas com parceiros de idades ou possa competir com eles em função de conflitos de interesses. Em um e outro caso, a criança é instigada a usar estratégias sociais a fim de realizar seus propósitos. A instituição educacional infantil constitui-se, portanto, em um dos ambientes sociais relevantes de convivência da criança com coetâneos. <i>O que caracteriza:</i> um espaço institucional em que os atores adultos (coordenadora, professoras, auxiliares, etc.) estejam orientados para um empreendimento coletivo com intencionalidade educacional e, portanto, voltado para atender as reais necessidades da criança dessa faixa etária, visando seu bem-estar e seu desenvolvimento, com experiências significativas que estejam a seu alcance. As crianças de zero a três anos são também atores desse empreendimento porque reagem aos estímulos	

	sociais e físicos desse espaço, assimilando, rejeitando (transgredindo) e propondo, ao seu modo, transformações nesse espaço.	
P2	A mudança na sociedade envolvendo a família e mais especificamente a mulher, na produção de bens, tem gerado uma nova forma de vida para as crianças mais novas, inclusive os bebês, em instituições educacionais. Atualmente, salvo algumas exceções, as instituições que se dedicam à essa atividade, não possuem clareza dos seus objetivos. Sabem que as dimensões da “educação e do cuidado” devem ser faces de uma mesma ação, porém por inúmeras condições, simbólicas ou mesmo estruturais, operam reproduzindo, tanto os procedimentos de cuidado com saúde, higiene, alimentação, crenças específicas para atendimento de crianças pequenas, ou criando estratégias de ensinamentos de fragmentos de uma cultura de escolarização (por exemplo, colocando as crianças em filas, introduzindo letras e numerais no seu cotidiano). Uma instituição que contemple a criança em sua multidimensionalidade deve estar ciente de que, os primeiros anos de vida são importantes para a estruturação do psiquismo, das relações sociais e com a cultura, da potencialização de atos de linguagem, de afeto, de curiosidade e descoberta dos outros e do mundo.	
P19	A especificidade da criança pequena (0 a 3 anos) caracteriza-se pela sua globalidade, vulnerabilidade, dependência da família e das instituições sociais e educativas e suas formas próprias de conhecer o mundo: • A globalidade da educação da criança pequena reflete-se na forma em que a criança aprende e se desenvolve, de modo a integrar o afetivo, o social, o cognitivo, em que a coluna central é comandada pelas sucessivas experiências, em que o Eu se influencia e é influenciado; • A vulnerabilidade da criança pequena que requer a sua dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) é o que representa a vulnerabilidade. A criança é um ser dependente dos outros para satisfação das suas necessidades físicas, sociais e psicológicas durante um amplo período de tempo; • Os estudos atuais de vários campos chamam a atenção para o fato de que, embora dependente, a criança dispõe de competências que devem ser consideradas no planejamento das ações educativas; • As crianças permanecem dependentes da família e das instituições sociais e educativas tanto para as ações de cuidado como de educação; • As ações educativas podem ser compartilhadas pelas instituições infantis como as creches ou centros infantis de diferentes áreas: de saúde, educação, esporte e cultura; • A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o imaginário no brincar, o gesto, a voz, o grafismo). Nesse processo, o brincar e as mediações e ferramentas que o adulto disponibiliza possibilita a compreensão da cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. Diante disso justifica-se a oferta de um ambiente educativo que dê conta dessa imagem de criança para que se tenha uma educação infantil de qualidade.	

P46	- Educar e cuidar: A educação infantil tem como objetivos primordiais “Cuidar e educar” crianças, diferenciando-se apenas por faixas etárias: em creches crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, de 4 a 6 anos de idade; - Direito das crianças: A criança pequena é cidadã, e como tal pode e deve receber educação e cuidados na creche, é um direito que a criança possui, e que está amparado pela LDB, tendo seu desenvolvimento acompanhado e estimulado por educadores que conheçam o assunto, bem como por outros profissionais (equipe multidisciplinar). Tudo é novo para a criança, ela está formando seus conceitos sobre o mundo, baseando-se nas primeiras experiências, esses conceitos podem ser certos ou errados dependendo do tipo de experiência que a criança tenha.	
P1	A justificativa para a especificidade de uma pedagogia para zero a três encontra-se nas especificidades desta faixa etária, fase inicial do desenvolvimento infantil em que a criança integra-se no mundo simbólico da cultura de seu meio e desenvolve a fala e a autonomia pessoal. Sendo uma fase de rápido e intenso desenvolvimento é importantíssimo que a criança esteja inserida num ambiente efetivamente pedagógico para que não seja prejudicada e possa otimizar suas potencialidades.	
P12	Direito à educação fora da família na esfera pública; construção do pertencimento; construção da cidadania, portanto, necessidade de vida coletiva e profissional formado para a docência que não dá aula. especialista em criança e não em disciplina escolar.	
P11	A possibilidade de uma abordagem das atividades e das relações para além do enfoque familiar e desenvolvimentista; seja na perspectiva da psicologia: do desenvolvimento e/ou do comportamento, seja na perspectiva médica: sanitaria e higienista. A especificidade do enfoque educativo se caracteriza pela possibilidade de produzir atividades e encontros no espaço público cuja perspectiva central é que não é familiar, por isso pública e possibilita criar laços de amizade, com aqueles que estão fora deste universo, além de vivências relativas aos saberes, em geral. Desta forma, é possível vivenciar com as crianças atividades que estão no âmbito público: a leitura, a música, o teatro, os sons, as palavras, de forma a experimentar outros e novos sentidos.	
P27	A resposta a esta pergunta deve necessariamente ser tecida levando em consideração os aspectos sociais, econômicos e políticos de cada cultura. No Brasil, por exemplo, é inegável que a inserção da criança na creche acompanha as mudanças ocorridas nestas instâncias. Do ponto de vista da justificativa, argumentamos que a educação da criança de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais é uma necessidade advinda de transformações ocorridas no setor econômico (a industrialização), que trouxe uma configuração diferente para a família até então estruturada para que a mulher fosse responsável pela educação dos filhos. Na nova configuração criada por este modelo, a mulher entra efetivamente no mercado de trabalho, nos grandes centros urbanos. Ademais, a família extensa dos meios rurais, em que as crianças cresciam em meio a diversos adultos, se modifica na cidade e passa a ser uma família nuclear, onde a responsabilidade pela criança se concentra nos pais. Portanto, se por um lado a mulher sai de casa para trabalhar, por outro, a rede de cuidados com	

	a criança que ela tinha fica consideravelmente reduzida. Dizemos que esta justificativa não é natural, mas historicamente construída. Na perspectiva da legislação, citamos a Constituição de 1988, que colocou a criança no lugar de sujeito de direitos e não somente como objeto de tutela e também a última LDB, que proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Do ponto de vista da característica da educação da criança de 0 a 3 anos, e com base nas teorias psicológicas - a partir principalmente de Vygotsky, Piaget e Wallon - na idéia da criança que precisa interagir para construir, a creche torna-se um lugar importante para aprendizagem e desenvolvimento, tanto individual como coletivo. A criança nasce como candidata à humanidade, nasce inscrita em um código cultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe apontam ela imprime as marcas do humano e constrói sentido na linguagem. A creche, neste sentido, é um lugar de acontecimentos em que estas marcas são produzidas, em que a subjetividade da criança emerge dentro da coletividade, manifestando condição específica de ler o mundo e inventar formas próprias de apreender a realidade das coisas e da vida. O avanço das ciências humanas e das neurociências garantiu a importância das interações sociais múltiplas para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade. Podemos assim desde sempre perseguir os indícios/origem/gênese das constituições culturais de bebês de até 3 anos e suas historicidades, demarcadas pela interlocução com educadores, que lhes apresentam formas simbólicas próprias, provavelmente, distintas das da família. Entendemos que a formação do "eu" se dá em processos de interação e negociação com os "outros" (Wallon, 42/79). A creche possibilita o acompanhamento do "nascimento cultural" do bebê, a partir de suas formas biológicas de comunicação (choro, sorriso, olhar, movimentos corporais - Wallon, 1946/75, Pino, 2005). Essas expressões do bebê estabelecem padrões relacionais e são interpretados pelas educadoras (oriundas de outros mundos culturais, proprietárias de outras histórias), de forma distinta às da família. Por exemplo, na creche os movimentos dos bebês deixam mais rapidamente, do que no ambiente doméstico, de ser automáticos, tornando-se cada vez mais imitativos e objetivados a determinados fins (brincar, comer, pedir colo e cuidados). As novas construções culturais daí resultantes transformam o suporte bio-psíquico-social que está em formação, propiciando novas elaborações simbólicas, tanto para as crianças quanto para as educadoras. Como resultado dessas distintas interações, novas subjetividades podem emergir, no curso da ontogênese e das intersubjetividades aí produzidas. Os indícios orgânicos (funções sensoriais e motoras) e as expressões naturais do bebê (reflexões, movimentos, balbucios) vão se transformando em formas mais culturais e ganhando novos significados nas interpretações de seus educadores (vontade/intenção, sentido, direção). Para ambos (bebês e educadores) os novos significados e sentidos vão sendo relacionados às pessoas e aos objetos culturalmente configurados. Nessa idéia, o processo de desenvolvimento depende de ferramentas psicológicas/recursos da criança que se formam na e pela interação com os outros sociais que são histórica e culturalmente construídas. Os adultos apresentam o mundo às crianças via construções simbólicas e verbais e as crianças as ressignificam, ainda por muito tempo, em formas expressivas não verbais, cada vez mais sofisticadas (Pino, 2006). Podemos dizer assim, que a compreensão de mundo de cada pessoa (inteligência) é, na verdade, precedida e tornada possível através de coordenações interpessoais, priorizando as afetivas que se focam nas mudanças ocorridas durante ou como resultado de trocas sociais (Vygotsky, 1986). Percebemos inteligência como um processo constituído de superação de impedimentos postos pela realidade, essencialmente, nas coordenações sociais, como enfatizam Vygotsky e Wallon. Para nós, a interação social e seus aspectos afetivos que a creche propicia acabam por influenciar o	
--	--	--

	desenvolvimento geral e também cognitivo das crianças. É nos três primeiros anos de vida que a primeira consciência de si (de ser uma pessoa diferente das demais) se estabelece. Porque não oferecer vários “espelhos psíquicos” para este sujeito psíquico, sócio-histórico e cultural se constituir? O eixo desta educação na creche deve ser o brincar. A brincadeira como linguagem possibilita que atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, ao sono, sejam valorizadas como atividades pedagógicas que possibilitem à criança experiências significativas para sua vida.	
P47	A necessidade de um espaço educacional pedagógico que ofereça possibilidades para as crianças se desenvolverem, ampliarem seus conhecimentos, sua humanidade, ou seja, a necessidade de um trabalho na perspectiva daquilo que há de melhor do ponto de vista do gênero humano. Isso significa que, além das crianças desta faixa etária serem cuidadas e educadas, elas têm o direito de serem ensinadas (se deslocarem no espaço e no tempo; se comunicarem; conhecerem o mundo físico e social a sua volta; entre outras inúmeras aprendizagens).	
P48	A necessidade de uma pedagogia, ou didática, que reconheça essas crianças como tal e não como alunos, partindo do princípio que as crianças de 0 a 3 anos têm maneiras particulares de compreender o mundo e a si mesmas. Retomando Rocha (2001), “enquanto a escola tem como sujeito o <i>aluno</i>, e como o objeto fundamental o <i>ensino</i> nas diferentes áreas, através da <i>aula</i>; a creche e a pré-escola têm como objeto as <i>relações educativas</i> travadas num <i>espaço de convívio coletivo</i> que tem como sujeito a <i>criança</i> de 0 a 6 anos de idade”.	
P14	A pergunta se refere apenas à educação. Considero necessário integrar-se o termo cuidado. E é assim que responderei: o que justifica e caracteriza educação e cuidado em contexto coletivo. Penso que o contexto coletivo pode não ser um estabelecimento educacional. No Brasil, por contingências históricas, aí está e deverá ficar. 1.1 Complementação dos cuidados e da educação recebidas em casa e pela família (mãe, particularmente) por razões de trabalho e estudos dos familiares. 1.2 Convívio com outras crianças e adultos (ampliação das trocas humanas). 1.3 Ampliação de experiências no plano do conhecimento e dos afetos das coisas e das pessoas. 1.4 Eventual espaço de proteção em casos específicos. 1.5 Eventual espaço para complementação de necessidades de assistência.	
P24	O que justifica a educação da criança de 0 a 3 anos: atuais configurações da sociedade e da família. Predomínio da cultura urbana, famílias nucleares, muitas vezes monoparentais e poucos ou único filho. A quase universalização da escolaridade obrigatória (ensino fundamental), retirando as crianças maiores do ambiente doméstico. Compreensão de criança, desde seu nascimento, como sujeito social e cultural. Todos esses fatores têm exigido a criação de espaços de acolhimento e convivência das crianças, desde a mais tenra idade. O que caracteriza: embora bastante discutido, o binômio educar-cuidar. Os cuidados básicos (alimentar-se, higienizar-se, repousar, aconchegar/abrigar-se, movimentar-se) vivenciados como experiências de relação com o mundo – com si mesmo, com o outro, com o ambiente natural e cultural, constituindo-se assim em processo educacional – pois envolve compreensão, apropriação e intervenção/ação no mundo. Destaca-se a atenção que deve ser dada ao processo de socialização e constituição de	

	identidade/pertencimento, numa perspectiva crítico cultural. A ludicidade, não restrita ao brincar e à brincadeira, mas também no que diz respeito à imaginação, criação e linguagens.	
P55	Por muito tempo a educação das crianças pequenas foi responsabilidade das famílias, especialmente das mães, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, tornou-se necessário as instituições para o atendimento de crianças pequenas. Ao longo da história brasileira, as primeiras instituições de atendimento as crianças pequenas tinham um caráter meramente assistencialista, de guarda das crianças pobres ou órfãs. paralelo a estas instituições foram criados os primeiros jardins de infância, inspirados nas propostas pedagógicas de Froebel, Montessori e Decroly, com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Atualmente, entendemos que a educação infantil em creches e pré-escolas é um direito da criança, sendo complementar a educação familiar, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, envolve dois processos complementares e indissociáveis: o cuidar e o educar, a criança é portadora de capacidades desde o nascimento e é produtora de cultura. As instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos devem oferecer as crianças desta faixa etária um ambiente acolhedor e organizado do ponto de vista material e emocional para o seu desenvolvimento, com adultos preparados para atender-las, possibilitar as crianças o contato com o contexto cultural ao qual pertencem, ampliando sua visão de mundo, que elas possam ser ouvidas e respeitadas.	
P44	O direito de escolha da família de educar seu filho num espaço diferenciado da casa, seja pelas necessidades produzidas pelo acesso da mulher ao mercado de trabalho ou pela opção de socialização da criança em espaços coletivos. Nesse sentido, a educação de zero a três anos deve ser pensada como um direito da família e da criança assegurado pelo Estado em espaços de qualidade e com definição pedagógica, o que não quer dizer escolarizante, na medida em que acreditamos que os objetivos da educação de zero a três anos deve pautar-se segundo práticas específicas relacionadas ao desenvolvimento infantil e a ludicidade, tão importantes nessa fase de vida. A poderosa e arraigada forma escolar desfigura o que poderia ser a identidade e especificidade da educação infantil esvaziando seus conteúdos próprios e reduzindo a condição de “etapa prévia” do ensino fundamental. Neste sentido, os campos de estudos da Educação, Psicologia, História e a Sociologia têm procurado desenvolver um conjunto de conhecimentos que tendem a destacar as singularidades da infância como conteúdo e forma próprios da educação infantil, cujos substratos emergem do modo como a criança se apropria do mundo e o transforma em representações nos processos de socialização entre seus pares e entre estes e os adultos.	
P20	(a) a possibilidade de interação com outras crianças da mesma idade e de idades próximas. Hoje as famílias estão ficando cada vez menores, restringindo-se os contatos dos bebês e crianças de até dois ou três anos com pares. As relações ficam mais acentuadas com adultos, cuidadores. E isso é um empobrecimento de experiências que a convivência com crianças da mesma idade ou idades próximas possibilita. Observa-se isso com mais agudeza na China, após as políticas do “filho único”. (b) a mediação de um profissional da educação infantil na relação do bebê e da criança com o mundo circundante. Uma coisa é a mediação feita pela mãe e pelos outros familiares, nas experiências afetivas, sociais e físicas mais íntimas e restritas; outra é aquela que se dá em ambientes mais	

	amplos, diversificados em desafios, chamadas de atenção, sons, cheiros, movimentos, interações. Nesse ambiente ampliado, a criança pequena se torna personagem de muitas perguntas, muitas descobertas, muitas intuições, muitos “pensamentos” e emoções. E esse será um ambiente educativo se contar com a mediação de um especialista em desenvolvimento e aprendizagem infantis. O mediador, nas instituições de educação infantil, é um profissional qualificado especificamente para essa função mediadora, que deve ser o professor.	
--	---	--

QUESTÃO 2	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Quais conhecimentos específicos o professor que atua com crianças de 0 a 3 anos deve possuir?		
P43	Entre muitos outros, conhecimento de criança, infância; educação infantil; desenvolvimento e aprendizagem; afetividade; múltiplas linguagens da criança, com ênfase na brincadeira.	
P23	Para além de uma lista de conteúdos a serem ministrados para o educador das crianças pequenas, a sua formação deve contemplar reflexões sobre diferentes práticas (suas e de colegas) e experiências com a cultura (contato com Literatura, Artes plásticas, Música, etc). Trata-se de promover constante relação entre teorias e práticas, conhecimento e vida. Em termos de conhecimentos específicos, a formação deve enfatizar o caráter sócio-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, apontando os possíveis modos de mediação dos adultos neste processo (possibilidades de desenvolverem desafios, pistas, disponibilização de objetos culturais, etc). Além disso, focalizar os modos de aprendizagem das crianças pequenas (aprofundar conceitos como relação entre processos biológicos e culturais, imitação, diálogo tônico, dentre outros). Destaca-se o papel do gesto e do corpo como espaços de diálogo e produção de significados com a criança. Por outro lado, a formação deve promover contato com diferentes formas de registro, fazendo com que o professor exercite e qualifique a observação das crianças, através de narrativas, vídeos, fotografias, etc.	
P3	Em primeiro lugar uma concepção clara do que entende por educação, ensino, aprendizagem e principalmente por infância. Ao lado disso um aprofundado conhecimento de um referencial teórico que legitime estas concepções.	
P28	Muitos conhecimentos... mas como isso é mais fácil de encontrar nas publicações existentes, prefiro destacar mais do que conhecimentos o que me parece principal: uma sensibilidade para com a infância e uma atitude infantil. O que significam essas duas coisas? Em poucas palavras: abrir-se à infância e se colocar a sua altura.	
P29	• Áreas de conhecimento: pedagogia, psicologia, sociologia da infância;	

	antropologia, neurociência, enfermagem/medicina/odontologia: saúde da criança, incluindo saúde bucal, higiene ambiental e saúde dos profissionais no contexto do trabalho com crianças pequenas e famílias; • Temáticas: desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos; as diversas linguagens da criança: oral, escrita, corporal, musical, artística; o brincar, culturas da infância e infância na sociedade contemporânea; conhecimentos sobre higiene, nutrição/práticas alimentares, segurança e primeiros socorros; conhecimentos sobre a gênese dos conceitos matemáticos; sobre a exploração do mundo físico natural e social pela criança; português/literatura; diversidade social, cultural, racial, religiosa; necessidades especiais; metodologias do trabalho pedagógico; instrumentos de trabalho: planejamento, registro, observação;	
P 37	Há que se exigir profissionais com formação específica mínima, em nível superior, e esta formação não pode prescindir de conhecimentos que oportunizem a esse professor a reconhecer a infância como categoria social e, portanto, sua prática docente deve estar centrada na expressão da ação da criança (as diversas vozes infantis) e no respectivo desenvolvimento reflexivo do seu trabalho. Deste modo, esses conhecimentos fundamentam-se em referenciais epistemológicos, sociais, antropológicos e culturais sobre a infância e sobre as crianças.	
P21	1) Conhecimento sobre procedimentos de cuidado físico, afetivo, cognitivo da criança, considerando os conhecimentos construídos em diferentes ciências sobre o desenvolvimento sócio-cultural da criança. 2) Conhecimento sobre cuidados eco-ambientais e de gestão necessários a uma instituição que atende número significativo de crianças. 3) Conhecimento sobre como a relação educadores-família pode atuar no desenvolvimento da criança. 4) Conhecimento sobre os fundamentos de diferentes linguagens e como eles podem ser trabalhados com crianças tão pequenas. 5) Conhecimentos práticos que mostrem habilidade do educador na realização de algumas atividades expressivas (alguma desenvoltura para fazer-de-conta, cantar, dançar, ler histórias com expressividade etc).	
P7	Acredito que os professores de educação infantil devem ter formação em pedagogia, respeitando a legislação atual. Quanto aos conhecimentos, penso que devemos indicar conhecimentos gerais (núcleo de fundamentos da educação), que devem se desdobrar em conhecimentos específicos (metodologias e didáticas). O pedagogo precisa ainda ter contato com metodologias que qualifiquem seu trabalho com as crianças pequenas. O que tem sido um erro, é a valorização das especificidades da educação infantil, sem considerar esse nível de ensino no contexto da educação básica e no contexto das políticas educacionais no Brasil. Destaco ainda, que o documento "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" podem ser adotados como ponto de partida para definir "pressupostos teóricos e práticos" de um modelo pedagógico de qualidade para essa faixa etária.	
P15	Saberes para lidar consistentemente com a integridade física e emocional; saberes artísticos para dar consistência ao componente lúdico que se salienta em tais experiências e saberes pedagógicos para dar força crítica ao fato de que o entretenimento nesse momento não é somente uma estratégia para "ocupar o tempo", mas sim algo que tem sentido em si mesmo e que não deve ser pensado com vistas à projeções de desempenho futuro.	

P18	- conhecimentos sobre desenvolvimento infantil; - sobre os direitos das mulheres; - sobre saúde, alimentação, segurança; - direitos da criança; - história da creche; - um amplo leque de propostas de trabalho com crianças dessa idade, incluindo formas de arranjar os espaços, uso de brinquedos, materiais adequados, literatura infantil, música, arte, jogos, etc	
P39	• .Sólida formação teórica, significando conhecimento das diferentes teorias da formação docente e do conteúdo sobre a qual se assenta o que fazer do professor no caso os pensadores que formularam teorias da criança, buscando apoio nas diferentes ciências como a psicologia, a antropologia, a filosofia, a sociologia, a história da educação; • Sólida formação ética e democrática; • Sólida formação cultural; • Sobretudo o/a professor/a deva prioritariamente conhecer como ocorre o processo de constituição cultural da criança, como ela aprende e como ela se desenvolve, de modo a intervir positivamente nesse processo. Precisa também conhecer formas específicas de organização do trabalho pedagógico dessa faixa etária. Além disso, precisa se auto-conhecer como pessoa e como profissional e exercitar continuamente a reflexão sobre o seu ser e o seu fazer.	
P42	Para a garantia da integridade física das crianças: noções sobre nutrição, doenças infecto contagiosas e seus sintomas, higiene e primeiros socorros. Para a garantia da integridade psicológica e social das crianças: a legislação referente (ECA, Diretrizes para a educação infantil) e documentos orientadores (Parâmetros de Qualidade, propostas pedagógicas); noções sobre ética. Para a elaboração da sua proposta pedagógica, além dos anteriores: o projeto pedagógico da sua unidade; noções sobre desenvolvimento e desenvolvimento infantil, capacidades e necessidades da criança pequena. Saber fazer: o professor precisa de experiência prévia monitorada ou supervisionada para saber como agir em situações específicas, tais como: quando a criança não quer comer, quando ocorrem conflitos entre as crianças, crianças com necessidades especiais, dentre outros.	
P17	A formação do professor para a educação infantil precisaria garantir os aspectos relacionados à criança de 0 até completar os 3 anos de idade, mas poderia se considerar nocivo fragmentá-la em uma formação exclusiva, especializada, para a educação dos pequenos e instituir outra formação para a educação da criança de 3 até completar 6 anos de idade. Quando a educação infantil seguia de 0 até 6 anos e 11 meses, o peso do período pré-escolar acabava por ofuscar a formação para a educação dos menores, em virtude da superposição com os objetivos das séries iniciais do ensino fundamental, do acesso à língua escrita e à aritmética. Essas considerações vão de encontro àquelas que consideraram prejudicial o	

	ensino fundamental de 9 anos, pois entendem que essa medida, além das suas virtudes do ponto de vista político, da ampliação da universalização do acesso à educação, põe em melhor evidência a especificidade da educação infantil no seu todo. (Certamente, também se põem em cheque as propostas pedagógicas para o ensino fundamental, que com maior urgência precisam levar em conta a condição infantil do seu alunado. E para isso também podem contribuir os conhecimentos da educação infantil, o que, se efetivadas ações políticas, permitirá que se estreitem os laços entre esses dois níveis educacionais, superando o fosso existente – para o qual há responsabilidade da área da educação infantil, sempre se colocando à distância do ensino obrigatório). A formação específica para professores da educação infantil, por outro lado, torna-se viável, portanto, ao distingui-la de responsabilidades do ensino fundamental. Será difícil agora, cobrar da educação infantil uma alfabetização preliminar, que diluía aquelas responsabilidades. A infância e suas necessidades formativas ganham maior relevo. Aí, pode-se pensar em conteúdos que contemplem um e outro período: a criança pequena, de 0 a 2 anos e 11 meses, e a criança maior, de 3 a 5 anos e 11 meses, considerando-se o seu direito de permanência até o início do ano letivo na série inicial do ensino fundamental. Não se pode deixar de lado a necessidade da formação geral, ao lado da específica. Frisa-se isso devido ao receio de que se promovam propostas de formação que apenas olhem para aspectos “técnicos” do cuidado educacional com os bebês e deixem de lado a consideração desses aspectos gerais. Mas as questões específicas também precisam ser devidamente contempladas. Apontam-se algumas delas: – É necessário ter conhecimentos sobre alimentação, as diferentes “fases” e os processos de transição para inserir novos alimentos, seu preparo, a preparação do ambiente, etc. – A higiene, em todo o processo de desenvolvimento, da troca de fraldas à higiene bucal, passando pela importante questão do controle de esfíncter. – A ergonomia, para que os cuidados com os pequenos não provoquem danos às educadoras. – A legislação sobre os direitos da criança. – Os processos de interação da criança com o mundo como descoberta e produção de si: os outros bebês, as crianças de outras idades, os adultos significativos, a natureza, a cultura, etc. – Este é o eixo em torno do qual deverá se construir o currículo da educação infantil, como temos defendido, especialmente desde a polêmica com a proposta do RCNEI.	
P34	O professor deve conhecer a criança dessa faixa etária: suas possibilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais, suas motivações e seu percurso ontogenético para saber intervir de modo apropriado, dosando as informações e os materiais a serem disponibilizados às crianças, usando procedimentos didáticos que favoreçam as suas reflexões e interesses, e avaliando, constantemente, um processo de aprendizagem e aquisição em curso. Ele precisa ainda um conhecimento específico sobre diversidade de materiais e técnicas artísticas (não em profundidade) para trazê-los ao ambiente da instituição, ter um repertório de músicas e de brincadeiras infantis e, principalmente, ter disponibilidade de aprender com as crianças, investigando tópicos em que elas demonstrem curiosidades específicas. Precisa, além disso, observar o que elas fazem, de que maneira fazem, com quem fazem, como elas se comunicam, como elas reagem. Assim como um pesquisador, o professor precisa saber olhar.	

P2	• Conhecimento de si próprio: “ter a consciência de que é um mediador não só de cultura, mas de afetos e para tanto necessita de apoio, de acompanhamento”. • Conhecimentos básicos: “Os conhecimentos básicos de saúde, alimentação, higiene devem ser acompanhados de conhecimentos sobre o ser humano e sua relação com o mundo”; • “Um professor de crianças de 0 à 3 anos, assim como de outras idades precisa saber o que representa a infância, como essa dimensão da vida humana pode ser potencializada sem perder os espaços e tempos de ser criança intensamente. Deve conhecer profundamente o papel da ludicidade humana, da fantasia infantil, das formas de linguagens possíveis de serem desenvolvidas nestes primeiros anos de vida. Deve ser regido por princípios éticos de respeito à criança, conhecendo o seu contexto social e as suas culturas. Precisa também ser regido por princípios de estética para poder interagir com o mundo simbólico infantil oportunizando a multiplicidade de formas de representação”.	
P19	A criança pequena por ter uma compreensão do mundo de forma globalizada requer conhecimentos específicos do professor sobre como atuar neste espaço mais integrado, sem fragmentar o movimento das intenções da criança ou a linguagem oral do contexto em que a experiência comandada pela criança ocorre, assim como conhecer as práticas de cuidado bem como as de educação em cada momento do tempo e espaço institucional. Nesse sentido, propor aulas de educação física ou dar explicações verbais para a criança de forma descontextualizada são práticas que não respeitam essa globalidade; A vulnerabilidade da criança pequena requer a inserção nos cursos de formação de professores, de saberes acerca de como agir para dar conta dessa “vulnerabilidade” social assim como observar, registrar e documentar as competências das crianças para planejar as ações educativas; A compreensão de que a família é fundamental na educação da criança pequena requer a discussão do papel desse primeiro educador e de como acolhê-lo na instituição para um trabalho colaborativo; As características dos contextos de trabalho dos profissionais são muito diversas em decorrência das ideologias e de propostas pedagógicas e requer uma análise das diferenças nos padrões de qualidade do trabalho ofertado às crianças. A educação infantil, por não ser um nível de ensino obrigatório nem dispor de currículo único, oferece maior liberdade nas propostas pedagógicas e nas práticas, com visões diversas. O alargamento e a abrangência do papel da educadora para compreender essa diversidade são fundamentais; Em relação às funções das educadoras é preciso inserir saberes sobre a abrangência desse papel, de uma educação que relaciona a educação e os cuidados. De que há uma diversidade de tarefas que vão desde os cuidados da criança e do grupo, em relação ao seu bem-estar, higiene, segurança, à educação vista como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem e como cultura infantil, à interação com as famílias e diferentes instituições. Em função dessa relação inseparável entre a educação e cuidado é necessário pensar em tempos (rotinas) e espaços (locais) adequados, de forma a reconhecer que a criança pequena nesse processo interligado pode construir seu mundo por meio de mediações e ferramentas (materiais e imateriais) que o adulto disponibiliza. Isso requer a preparação do profissional com inúmeras formas de profissionalização para	

	atender às diferentes tarefas que a função exige; A rede de relações ampliadas que se torna necessária: com a família, a comunidade, os profissionais da saúde, da psicologia, da assistência social e às outras escolas para as quais as crianças se dirigem (especiais, jardins de infância, centros infantis , escolas municipais de educação infantil para as de 3 a 4 anos em diante); Se, é no mundo de interações e relações que a criança pequena se desenvolve, é necessário ofertar ao profissional, estudos e pesquisas que tratam desse tema para que se compreenda que as relações não são apenas com as pessoas, mas com os objetos e os eventos do mundo social e cultural; Cada vez mais se descobre que é ouvindo e vendo as crianças que se entende melhor como ela pensa. As formas de observação, de registro e documentação são essenciais nesse processo; Conhecer as diferentes pedagogias da infância para decidir quais visões de educação adotar para educar as crianças faz parte de todo processo educativo; Compreender que a criança pequena tem direitos, é cidadã com autonomia, mesmo com pouca idade, requer a compreensão de que o direito ao brinquedo e à brincadeira deve vir acompanhado de condições como : a não distinção de gênero, classe social ou etnia. Se o brincar, pela definição dos direitos civis da criança deve ser um dos eixos da educação infantil ela requer antes a formação da atitude lúdica do educador, um processo não só teórico, da relevância do brinquedo e das brincadeiras, mas uma prática para que o educador compreenda sua prioridade e a faça tornar-se ação; No mundo globalizado em que diferentes crianças com culturas e características diversas fazem parte do mesmo ambiente é preciso pensar em uma educação em que a equidade, a inclusão, a pluralidade de culturas, a multiculturalidade sejam componentes da formação profissional; A reflexão sobre o processo de profissionalização do adulto, os direitos do trabalhador, a ética profissional são também elementos fundamentais para a constituição da identidade profissional; A compreensão de que as ações colaborativas são imprescindíveis para uma educação de qualidade e que, por ser ato complexo, requer o trabalho conjunto de todos os que participam desse processo: família, professores, gestores, comunidade; A compreensão de que é fundamental para a qualidade do ambiente educativo o planejamento, a definição de visões de educação, os espaços, materiais, a equipe, avaliação, registros, documentação, monitoração requer o estudo de propostas pedagógicas/curriculares; O processo formativo deve incluir conhecimentos para que o profissional investigue sua prática e a da instituição em que atua, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas para avaliar seu trabalho e o da instituição, o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a colaboração com pais e comunidade e a avaliação dos projetos desenvolvidos; O processo formativo deve considerar não só a formação inicial, mas a continuada que privilegia a formação dentro da escola, por meio de processos que integrem ambos os processos;	
--	--	--

	O processo formativo deve incluir a discussão sobre a necessidade de mudar o paradigma transmissivo para o participativo no trabalho com crianças de 0 a 3 anos; O processo formativo deve inserir conhecimentos e práticas sobre como realizar pesquisa sobre a prática pedagógica com a participação do professor que atua na escola e outros colaboradores dos cursos de formação; É necessário incluir no processo formativo formas de contemplar as múltiplas vozes no processo de formação: crianças, professores, gestores e pais. Somente uma gestão democrática e uma cultura colaborativa podem implantar as condições para um trabalho dessa natureza.	
P46	O professor deve ter conhecimentos diversos, mais especificamente relacionados aos saberes provenientes de sua formação acadêmica, sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos (como se dá, fases, suas características), sobre as funções da Educação Infantil, sobre currículo, afetividade, desenvolvimento motor, entre outros. Como também conhecimentos pessoais que estão relacionados aos saberes da experiência oriunda da prática cotidiana e da história de vida.	
P1	Deve compreender esta etapa do desenvolvimento infantil, ser um pedagogo, (entender a importância do simbólico, do desenvolvimento motor, da relação criança/criança, criança/adulto e da linguagem) ter disponibilidade interior e carinho para com a criança. Saber cuidá-la do ponto de vista de saúde, alimentação e higiene	
P12	Que a experiência não é separada do saber nesta fase da vida. Formação científica densa nas ciências da educação com ênfase na pequena infância: em antropologia, psicologia, história, história da educação, do corpo, da mulher e da infância, filosofia, filosofia da educação, pensamento pós-colonialista; walter benjamin; formação em arte e diálogo entre arte e ciências; diversidade lingüística; culturas da escrita; cultura lúdica; teorias de gênero, teorias da comunicação e comunicação não-verbal, ciências do movimento.	
P11	- O professor da infância deve conhecer a vasta literatura relativa à infância especialmente àquela vinculada a sociologia da criança e da infância, bem como a filosofia da criança; além obviamente da literatura educativa. - Deve ter habilidades e conhecer as áreas relativas à estética e arte: literatura, desenho, música, teatro e outros.	

P27	O professor que atua com crianças deve conhecer o desenvolvimento infantil e as características que são próprias da experiência de ser criança. Além desse conhecimento, fundamental para subsidiar suas ações cotidianas na creche, o professor deve trabalhar as expressões do seu próprio corpo e manifestar sensibilidade para as demandas das crianças na instituição. Adotamos a perspectiva da indissociabilidade do binômio: cognição/afetividade. As contribuições dos teóricos da aprendizagem são importantes, com destaque para Wallon, que enfatizou sobre maneira a importância da emoção na vida humana desde os primeiros meses de vida. Abaixo estão algumas disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia da UERJ que podem ser adaptadas a cursos de Formação de Educadores: OBRIGATÓRIAS 1. Infância e políticas de Educação Infantil 2. Processos de Desenvolvimento Infantil 3. Infância e Cultura 4. O Lúdico e a Educação Infantil 5. Currículo e Abordagens Pedagógicas da Educação Infantil ELETIVAS 1. A criança e a Cidade 2. A criança e a Mídia 3. Infância e Cinema 4. Infância e Literatura Infantil 5. Literatura e Formação de Professores 6. Educar e Cuidar na Creche 7. Educação Infantil e a relação com as famílias 8. Infância, Leitura e Escrita 9. Dificuldades de Aprendizagem: uma visão crítica 10. Infância e Educação Comunitária 11. Infância e Autores Clássicos I 12. Infância e Autores Clássicos II 13. Tópicos em Educação Infantil I 14. Tópicos em Educação Infantil II ***segue ementa, conteúdos e bibliografia das disciplinas	
P47	É essencial, indispensável, que o professor de crianças de zero a três anos, assim como aqueles que atuam com crianças das faixas etárias subsequentes possuam, os conhecimentos específicos da área à luz dos conhecimentos produzidos historicamente na perspectiva de emancipação docente: conhecimentos da Filosofia (o ser social), Sociologia (como funciona a Sociedade), História (da humanidade focalizando a educação), Antropologia (a diversidade cultural), Redação/interpretação; Arte (história da arte. Recomendável tocar um instrumento musical); Psicologia (processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança) e <u>também da Pedagogia</u> (concepções de infância, de criança, de educação infantil; história/política da educação infantil; literatura infantil; cinema/teatro/música infantis; conhecimentos didático-metodológicos do trabalho com crianças da faixa etária de zero a seis anos que deve incluir especialmente um período de estágio em instituição de educação infantil). <u>Isso significa que o professor das crianças de zero a três anos deve possuir amplo e qualificado capital cultural</u>, um universo de conhecimentos que possibilitará “enxergar” o cotidiano da educação infantil para além dele, suas dificuldades e potencialidades, propondo aquilo que há de melhor para as crianças de zero a três anos.	

P48	Deve reconhecer que as crianças são atores sociais, que aprendem em todas as situações em que participam, que estabelecem relações complexas com os pares e com os adultos, que seu desenvolvimento e socialização acontecem por meio das interações estabelecidas, que o espaço, e sua organização, tem papel importante no estabelecimento das interações, que o brincar é a maneira da criança lidar com o mundo, que ela se expressa por diferentes linguagens.	
P14	Pergunta muito ampla. Precisa-se: conhecer múltiplos componentes do ser criança pequena, das relações/interações entre adultos, de práticas institucionais e pedagógicas (para esta faixa de idade), domínio de conhecimentos sobre o mundo, o social, o humano, artes e cultura, além de aspectos da puericultura. De modo específico isto pode se traduzir em variedade e multiplicidade de disciplinas.	
P55	Ter uma compreensão do que é criança e qual suas necessidades, a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento: psicologia, antropologia, sociologia, história. Conhecer as necessidades de cuidado e educação próprias desta faixa etária, estudando, observando e aprendendo com a própria criança. O professor precisa gostar do que faz, ter sua própria prática como objeto de investigação, procurando sempre refletir sobre os problemas colocados pela prática cotidiana.	
P24	• Compreensão da socialização e o desenvolvimento infantil como processos interativos em que as próprias crianças têm papel ativo; • Conhecimento da história social da infância, das famílias e das instituições de educação infantil; • Conhecimento e apropriação das linguagens diversas – corporal/gestual, dramática-teatral, literária (oral e escrita), plásticas e visuais, musical, oral e escrita. Destaco estas como as principais, mas não exclusivas; • Compreensão e apropriação da ludicidade em suas múltiplas facetas, presente nas brincadeiras e jogos, nas narrativas, na apropriação dos espaços pelos adultos e crianças - arranjos espaciais e de objetos, na exploração do mundo físico, natural e simbólico cultural; • Conhecimento de princípios e ações de atenção básica à saúde em ambientes coletivos para a pequena infância; • Conhecimento de formas de organização e planejamento (incluindo registro e avaliação) do trabalho docente – individual e coletivo.	
P44	Em primeiro lugar ter formação pedagógica superior ou em casos específicos e regionais o curso normal. Conhecimentos sobre:desenvolvimento infantil, cuidados básicos sobre saúde em espaços coletivos, fundamentos metodológicos da educação infantil, conhecimentos sobre artes plásticas, jogos e brincadeiras.	

P20	Diversos estudos ou proposições de perfis desse profissional apontam os campos de conhecimento e as habilidades que ele precisa ter. As diretrizes de formação dos professores de educação básica (em especial, de educação infantil), do CNE, também traçam o perfil de formação. O mesmo ocorre com as políticas de formação formuladas e implementadas pelo MEC, como por exemplo, o Proinfantil, para formação de nível médio, modalidade normal, para professores em exercício que não têm essa qualificação. Vários sistemas de ensino já definiram, tomando por base as diretrizes e políticas nacionais, seus programas de formação em serviço, especificando o conteúdo de formação em serviço. De forma sintética, esta é, na minha visão, a formação que o professor que atua com crianças de até três anos precisa ter: Familiaridade com e reflexão crítica sobre: a) a criança-ser-social: como ela se faz, cresce, se torna um ser social na e pela convivência, interação, alteridade. A constituição do eu na relação com o outro. A diversidade entre os indivíduos, a diversidade como característica do social. Identidade e diversidade; b) a antropologia da infância, ou das infâncias brasileiras, latino-americanas e do panorama; c) criança e cultura, ou seja, uma visão da criança como ser de cultura, formada na cultura e produtora de cultura; a produção cultural para crianças no Brasil e a produção internacional (busca de fontes não convencionais, como na cultura africana, latino-americana e asiática); d) psicologia da criança: a constituição do eu; a expressão das emoções, as relações das crianças com outras crianças, com os adultos, consigo mesmas em situações complexas (problemáticas); e) formação em valores: relação entre vida e valores; valores na infância e valores para a vida; f) aprendizagem como resultado da ação curiosa, interessada, mediada da criança individualmente e das crianças em grupo g) compreensão da intrínseca realidade do educar-e-cuidar, de sua indissociabilidade em cada ação da e com a criança; g) disciplinas instrumentais: as didáticas e metodologias de trabalho pedagógico com crianças pequenas (0-3 anos), conhecimento de bons projetos, experiências, programas de qualidade, de educação infantil com esse grupo etário;	
-----	---	--

QUESTÃO 3	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Como garantir a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento de crianças de 0 a 3 anos?		
P43	O ponto de partida é o reconhecimento da criança como sujeito histórico-cultural, singular, com ritmos e necessidades próprias, necessitando atenção individualizada. À medida que é realizado um diálogo do professor com as expressões (gestos, vocalizações, olhares) da criança, em que as ações do professor envolvem observação, atenção, afetividade e respeito às necessidades de cada criança, estão sendo realizadas ações de cuidado e educação.	
P23	Em primeiro lugar, é necessário abrir espaço para discutir criticamente com os	

	profissionais acerca das relações entre educar e cuidar, desviando das dicotomias que insistem em participar do dia a dia do atendimento às crianças pequenas: quando e como educamos? Quando e como cuidamos? São duas ações separadas? Neste caminho, é importante analisar o caráter instrucional que o “educar” ganha quando associado aos trabalhinhos, hábitos a serem formados e conjunto de conhecimentos a serem transmitidos. Por outro lado, é importante relativizar a idéia de cuidado como “dar conta da rotina”, ligado ao banho, alimentação e colocar para dormir. Em recente estudo (tese de Doutorado)⁷, proponho que educação dá conta de compreender todas as ações dos adultos com as crianças na creche e o cuidado dilata as possibilidades da educação. A partir da raiz etimológica, educar (<i>educare</i>) é <i>acompanhar o outro</i>, favorecer sua descoberta do mundo, e cuidar (<i>cogitare</i>), <i>estar atento ao outro</i>. Assim, é possível acompanhar a criança, sem estar atento a ela? Aprofundando esta perspectiva, a partir dos estudos de Michel Foucault acerca do cuidado na cultura greco-romana, é possível discutir a importância do cuidado de si, no cuidado do outro. No mundo antigo, conhecer a si e cuidar de si eram procedimentos ligados; era necessário interrogar-se a si mesmo, desacomodar-se dos lugares cristalizados, cuidar de si, questionar-se sobre si, a fim de também de cuidar do outro (naquele caso, governar a cidade). Esta digressão pode ser tomada por nós, no contexto atual, à medida que nos perguntamos o porquê o conhecimento ganhou uma dimensão somente instrumental e lógica, dissociando-se do cuidado, dissociando-se de práticas de interrogação sobre si, cuidado de si. No cotidiano do trabalho com as crianças pequenas, é importante construir espaços e tempos para que as educadoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista desviar de práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas, ou, por outro lado, práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas. Na educação, e, especialmente na creche, com os bebês e crianças pequenas, ganha destaque a indissociabilidade entre <u>educar</u>, acompanhar o outro, favorecer seu crescimento, pensando sobre diferentes formas de organizar espaços, oferecer materiais, dialogar (pelo canal verbal e não-verbal) e <u>cuidar</u>, refletir sobre si mesmo e o sentido de suas ações/emoções no cotidiano, tendo em vista estabelecer com o outro relações pautadas no diálogo, afeto e responsividade. Ver: GUIMARÃES Daniela. <i>Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado</i>. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2008.	
P3	Realizando formações contínuas com todos os educadores que atuam na Instituição, construindo coletivamente (envolvendo a participação de toda comunidade escolar: educadores, pais, alunos, funcionários) uma proposta pedagógica que de suporte e legitime a prática cotidiana junto às crianças. Neste documento haverá lugar para o entendimento do que é cuidar e educar na IEI, como conceitos não dicotômicos.	
P28	Em educação não há como garantir nada. E também não há nada a garantir. De fato, melhor que educar e cuidar não sejam tão indissociáveis: eles podem afirmar caminhos separados.	
P29	A inclusão da criança de zero a três anos no sistema educacional já constitui uma condição para a superação da dicotomia cuidar/educar.	

	Deve-se também: • Implementar concepção de que as práticas de cuidado são práticas de socialização da infância, garantindo a valorização dos cuidados como práticas de construção de subjetividades, de conhecimentos e de relações afetivas; • Garantir que o atendimento das necessidades/cuidados básicos da criança seja feito pelo professor e que ele tenha o tempo necessário para se dedicar a cada criança com qualidade de atendimento e de relação. Assim, as políticas públicas devem assegurar que o professor seja o responsável pelo trabalho junto às crianças, não adotando propostas que segmentam educação e cuidado sob a responsabilidade de profissionais diferentes. • Garantir profissionais com a formação inicial adequada, de acordo com a legislação educacional; • Garantir a formação continuada e em serviço dos profissionais, com tempo previsto no contrato de trabalho para esse fim; • Garantir a valorização desse profissional, principalmente em termos de remuneração e carreira; • Garantir a construção do Projeto Político Pedagógico de forma participativa; • Garantir os recursos humanos, materiais e de espaço físico e os tempos necessários ao desenvolvimento do trabalho, considerando o atendimento das necessidades de cuidados básicos das crianças; • Garantir, nas atividades de cunho mais especificamente pedagógicas, a valorização dos cuidados pessoais, com o outro e com o ambiente.	
P 37	Esta garantia se dá à medida em que os profissionais que atuam junto às crianças de zero a três anos reconhecem e valorizam o que as crianças já são e o que as fazem ser em sua dimensão social, sem perder de vista, no entanto, que as crianças enquanto tais, em sua condição social momentânea são vulneráveis e que precisam do cuidado do adulto. “A vulnerabilidade (física, emocional, social) da criança é acentuada na literatura como fator de diferenciação da profissão (Katz e Goffin, 1990; Medina Revilla, 1993) e tem a ver com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócioemocionais, não só porque nessa etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, mas também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil (Zabalza, 1996; Goleman, 1996)”. O educar implica, portanto, no reconhecimento de todas as necessidades das crianças sociais e emocionais, de segurança e companhia, físicas, nutrição, corporais, descanso, movimento e proteção, mas, também, que as crianças precisam ter oportunidades para fazer suas escolhas, explorarem materiais estimulantes e interessantes, experimentarem uma diversidade de desafios, comunicarem seus desejos e descobertas, ampliarem suas referências de mundo.	
P21	Através de diferentes fontes de formação continuada: cursos, supervisão individual ou em grupo, reuniões cujo foco seja refletir sobre a prática. Por meio da construção de indicadores que especifiquem aquela indissociabilidade.	

P7	Segundo Kuhlmann, tomar “a criança como ponto de partida”, significa <i>que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brinquedo e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (KUHLMANN JR, 1999)</i>, e muitas outras possibilidades. Penso que a assertiva acima, agregada a integração do cuidado e educação, é ter clareza da intencionalidade educativa do professor de educação infantil que deve possibilitar no seu fazer cotidiano, através do planejamento de suas atividades, que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. Na verdade nós professores temos o compromisso com o cuidado e a educação das crianças, ou seja, com o desenvolvimento enquanto gênero humano dessas crianças. Nesse sentido devemos possibilitar que as interações e as aprendizagens das crianças pequenas tenham como pano de fundo as relações sociais. Para KUHLMANN as relações sociais não são exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico.	
P15	Penso que a questão não deveria ser assim formulada. Quando se busca a indissociabilidade entre educar e cuidar está se afirmando contraditoriamente a dissociação. Cuidar é educar. Portanto, não faz sentido fazer confluir o que já é essencialmente a mesma substância. Pelo contrário, penso que é chegada a hora de abandonar tais formulações e simplesmente assumir o específico presente na “forma” da educação infantil.	
P18	- evitando ter 2 profissionais, um para cuidar, outro para “educar”; - valorizando os profissionais da creche que não dissociam esses dois aspectos; -divulgando modelos de programação que permitem essa articulação; - garantindo um número máximo de crianças por adulto; - oferecendo uma boa infra-estrutura para aliviar a carga de trabalho das professoras nas atividades de cuidado do corpo; - oferecendo condições de conforto corporal também para os adultos na creche, com espaços e tempos para breves intervalos de descanso.	
P39	A dicotomia cuidar e educar remete a um momento da história da EI onde a construção da identidade do/a professor/a de EI ainda estava bastante embrionária para a maioria dos pesquisadores/as e dos/as professores/as da área. Esta concepção ocasionou uma divisão de atividades em nível de sala ficando a professora com a tarefa de educar e a assistente com a de cuidar. Penso que neste momento o grande objetivo da EI é o educar no qual professor/a e assistente realizam conjuntamente todas as atividades inerentes, ou seja, qualquer a ação que esteja sendo realizada na creche ela tem uma intencionalidade educativa, portanto, cuidar e educar são duas dimensões do mesmo processo de constituição cultural da criança. Eles constituem uma unidade dialética que mantêm entre si uma dinâmica interativa de separação inclusiva (Valsiner, 2000). Na creche essa indissociabilidade precisa permear todo o ato pedagógico. Assim, por exemplo, a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de aprendizagem para a criança, entendendo como situações de aprendizagem, as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes, e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança. Penso que uma forma de garantir isso é formar muito bem o professor que vai atuar nas creches, para que o trabalho dele garanta o desenvolvimento dessas duas dimensões.	

P42	É necessário criar oportunidades de discussão e reflexão entre os educadores para desfazer a confusão historicamente constituída que provocou essa dissociação. Necessário constituir uma nova concepção entre os educadores de todas as instâncias afins (unidades educacionais, técnicos de rede, políticos etc.) que considera educar e cuidar como dimensões presentes em todas as suas ações. Em minhas atuações como formadora de educadores, compactuo com a professora Zilma Oliveira que nos ensina: podemos desenvolver uma atividade “pedagógica” com mais ou menos cuidado, assim como podemos desenvolver uma atividade de “cuidado” com maior ou menor consciência da intencionalidade educacional ali presente. A criança está aprendendo algo em todas as suas experiências, inclusive naquelas de “ser cuidada”.	
P17	Utilizou-se a expressão “cuidados educacionais”, acima, para chamar a atenção para o uso indiscriminado do “educar e cuidar”, atualmente, na educação infantil. Embora a proposta do educar e cuidar como forma de afirmar a indissociabilidade dessas duas dimensões seja relevante, a tendência aos modismos existente na área educacional tem levado a essa banalização, como já indicado no texto sobre o RCNEI. Assim, muitas vezes se refere à cisão entre essas duas esferas, no lugar de considerá-las como dimensões da mesma prática. Fala-se: “ali só existe cuidado e não educação”, ao estilo do que também se dizia, e ainda se diz, “ali só existe assistência e não educação”, que tanto temos criticado. Cuidar da infância é uma preocupação que, historicamente, se explicita desde o desenvolvimento das políticas sociais para a infância. Em texto em 2000, destacamos: <i>A proteção à infância</i> é o novo motor que [já no século XIX] impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência — com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais — com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução — com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. [No século XX, no período republicano] a <i>proteção à infância</i> ganha um ímpeto em relação ao momento em que se anunciou - o caso da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. Esse processo se estende por todo o país. <i>Cuidemos da infância de nossa pátria</i>, intitula-se o discurso do presidente da Associação Municipal Protectora da Instrução da Infância Desvalida, Dr. Vieira Souto, que era chefe da maternidade da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, em 1917. <i>Cuidar da infância</i> chama-se a conferência de Amadeu Arruda Pentead, na festa da filial do IPAI, em Ribeirão Preto, São Paulo, em 1920. Em julho de 1929, na cerimônia de inauguração da nova sede do IPAI-RJ, Moncorvo Filho lamenta, em seu discurso, que até então não houvesse uma política nacional para a infância: <i>Quando por toda a parte se operava então uma verdadeira revolução social visando a preservação da infância sob os mais brilhantes e generosos pontos de vista, concitando-se as populações a cuidarem da semente humana, agindo no sentido de reduzir ao mínimo a morbidade e a letalidade infantis, graças a uma multiplicidade de recursos postos em prática com veementes vantagens, maximé pela criação de não pequeno número de obras filantrópicas as mais variadas: Dispensários modelares,</i>	

	<i>Creches, Gotas de Leite, Ligas e Mutualidades, Hospitais especializados e tantos outros — diga-se a verdade —, o nosso país, numa displicência e desinteresse desoladores, mostrava-se completamente indiferente a todo esse movimento progressista e humanitário.</i> Nesse sentido, cuidado não é prerrogativa da educação: há cuidados médicos, assistenciais, jurídicos, educacionais. Mesmo que referenciado, por exemplo, à saúde, no âmbito da instituição de educação infantil (ou da família) os cuidados revestem-se de sua dimensão educacional (veja-se, por exemplo, o texto de Maranhão, 2000). Se pensarmos no lema do Parque Infantil paulistano, “educar, assistir, recrear”, a perspectiva era ainda mais ampla do que educar e cuidar, pois se acrescia a isso a recreação. Os estudos sobre as práticas e propostas para o Parque Infantil também dão azo a análises críticas, mas a palavra recrear permite falar da necessidade, nas instituições de educação infantil, da brincadeira fora do controle adulto, dos momentos de liberdade necessários, no dia-a-dia, sem estar vinculados, imediatamente, a propósitos educativos. O lazer e o ócio também precisam ser pensados como oportunidades a serem oferecidas pelas instituições. O cuidado é visto sob uma perspectiva “novidadeira” que deve ser adotada, junto com a educação, como o novo jargão pedagógico, que traria as soluções mágicas para a melhoria da qualidade, enquanto pouco se reflete sobre as práticas reais e o seu aprimoramento. Quem sabe o uso da expressão “cuidados educacionais” ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade desses aspectos, independentemente da vontade ou da explicitação. Da mesma forma que se analisou que a cisão entre assistência e educação encobria uma educação assistencialista, de baixa qualidade, oferecida às crianças das classes populares, pode-se falar do educar e cuidar: não acontece apenas cuidados ou apenas educação, mas a qualidade dos cuidados é a qualidade da educação que se dá, pois esses cuidados de banhar, alimentar, trocar, etc., são cuidados educacionais, assim como os cuidados de ler histórias, de propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo.	
P34	Quem cuida protege e quem protege atende a criança em suas necessidades físicas, de alimento, sono, higiene, conforto e prevenção da dor. Mas o cuidar é mais do que isso! É acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; é apoiá-la em seus desafios; é dosar as experiências e torná-las mais ao alcance da criança; É interagir com ela reconhecendo-se fonte de informação, de carinho e de afeto; É interpretar o sentido pessoal das suas descobertas e das suas conquistas; etc. Portanto, cuidar é educar. Um binômio inseparável!	
P2	“Que educar–cuidar são indissociáveis já é expressão corrente nas discussões sobre Educação Infantil. O que se torna difícil é estabelecer uma relação educadora com cuidado e vice-versa. Para criar essa indissociabilidade é fundamental o conhecimento das necessidades básicas humanas, que não são somente de cuidado com a limpeza, com o sono, com a alimentação, mas são também de cuidados da alma, do ser inteiro, da poética da vida, da alegria, o que se faz com conhecimento e afeto, aproximando a criança das múltiplas experiências que pode ter com o mundo”.	

P19	O princípio da indissociabilidade do educar e cuidar não deve ser visto como uma categoria simplista que relaciona os cuidados (higiene, cuidados médicos e alimentares) às atividades educativas. É um conceito que norteia o planejamento do ambiente educativo e perpassa toda proposta pedagógica, desde a organização do espaço e do tempo, a seleção de materiais, o trabalho da equipe, as relações com a família e comunidade, as interações e relações, o planejamento de todas ações, as experiências, os registros e a documentação, a avaliação e monitoração.	
P46	O professor deve estar consciente de suas competências, e cuidar e educar já são indissociáveis, não se educa sem cuidar, nem se cuida sem educar, pois ambos envolvem atenção, saberes, afetividade e respeito.	
P1	Com a formação de professores e a construção de um ambiente adequado na creche.	
P12	Formação docente para não dar aula e educar; Rever o conceito de ensinar para os/as bebês.	
P11	- pela formação do educador; esta formação deve buscar relação não só com a pedagogia, psicologia e medicina, mas especialmente filosofia e sociologia, além das áreas artísticas. - a indissociabilidade ainda não existe já que a ênfase é no cuidar, pois as creches nascem no interior desta lógica do cuidado, e da perspectiva civilizatória: produção de um povo educado. - há de se criar a perspectiva educativa já que a normalização em relação aos cuidados com criança de zero a 3 anos, na modernidade já estão dados pela psicologia e medicina: amamentação, vacinas, alimentação, descanso, higiene etc. - há que compor uma carreira e salários adequados para este nível; - há que repensar os cursos de pedagogia que não formam para esta faixa etária.	
P27	Educar e cuidar são dois procedimentos complementares da educação infantil, elementos da mesma vertente – os educadores educam cuidando os pequeninos, visto a sua inicial dependência do adulto para a sobrevivência. Com base na idéia de que na creche não existe educação sem cuidado, pois não há ação pedagógica desvinculada do ato de cuidar, entendemos que os conteúdos educativos devam ser vivenciados nas mais diversas situações cotidianas, quais sejam, no brincar, no tomar banho, na alimentação etc. De acordo com Vygotsky, as crianças pequenas constroem o conhecimento sobre si e o mundo através de suas experiências cotidianas, isto é, os conceitos empíricos são formados nas interações com adultos e crianças, e são marcados pelo afeto e pelas práticas culturais envolvidas. Assim, por exemplo, o professor/educador, ao alimentar ou orientar a alimentação de uma criança, está lhe favorecendo a construção do significado da comida, quais os artefatos culturais que são utilizados nesta prática, como esse processo se ocorre etc.; e ela, ao ingerir a comida ou ao tocar no alimento também vai descobrindo suas características e, simultaneamente, vai aprendendo a se cuidar. Assim sendo, cuidar e educar são dimensões indissociáveis e essenciais ao desenvolvimento de crianças, exigindo um trabalho de forma <u>planejada</u> e <u>organizada</u> no sentido de espaços e práticas pedagógicas adequadas, contribuindo para o processo de desenvolvimento infantil (motor, cognitivo,	

	emocional, social). A Educação Infantil tem como objetivo complementar a ação da família (LDB 9394/96) se constituindo num lugar de interação e socialização de crianças. Inicialmente as instituições de Educação Infantil tinham uma visão assistencialista, buscando atender a necessidade de guarda das crianças enquanto sua mãe trabalhava, ou seja, um direito da mãe. A concepção demarcada historicamente da creche como espaço de “guarda” e de cuidados básicos de higiene deu lugar a uma compreensão dessa instituição como espaço de educar e cuidar indissociavelmente. A mudança de perspectiva da infância e das instituições voltadas às crianças pequenas, foi possível após diversos estudos e discussões em diferentes fóruns, que possibilitaram ampliar o olhar voltado à criança como ser integral, único, construtor de história, que transforma e é transformado pelo mundo. Sob essa perspectiva, passa-se a priorizar uma ação não dicotômica e, conseqüentemente, não excludente, na qual o educando é considerado ser individual repleto de experiências vividas. Assim, adotamos uma concepção de criança como um ser histórico, social, cidadão de direitos. Portanto a creche e pré-escola passam a ser um direito da criança, um direito ao cuidado e a educação, de forma que contemple as diferenças e as complexidades do sujeito, sem escolar, mas que tenha um olhar específico para crianças tão pequenas. Neste contexto à educação e o cuidado com crianças pequenas poderá ser garantido, através de políticas públicas e ações que construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança. Assim, se constitui que num espaço: 1. Respeitem os direitos fundamentais das crianças revendo as concepções de criança e Educação Infantil; 2. Manutenção de critérios de qualidade para o seu atendimento; 3. Organização espaço – tempo; 4. Organização de projetos pedagógicos que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância; 5. Formação inicial e continuada dos professores; 6. Conhecer a história das crianças e suas famílias; 7. Conhecer as características de cada faixa etária; 8. Considerar o tempo de permanência da criança na creche; 9. Considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, hábitos, costumes, valores, crenças, etnias; 10. Organizar e propiciar integração entre saúde, higiene, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira; 11. Cuidar da relação família-creche; 12. Ação conjunta Equipe Creche (todos) – Família – Comunidade.	
P47	Para garantir a indissociabilidade do “educar, cuidar e ensinar” no atendimento de crianças de zero a três anos é necessário uma série de aspectos: formação sólida dos profissionais conforme comentamos anteriormente, garantia de carreira profissional que inclua horas de trabalho destinadas à formação profissional, salários dignos, estrutura física adequada das instituições de educação infantil, política de formação (sólida continuada aos profissionais) advinda das redes as quais as instituições de educação infantil são vinculadas e também das próprias unidades de educação infantil por meio das discussões e sistematizações/resistematizações dos seus projetos políticos pedagógicos.	
P48	??? Garantir? Não sei.	

P14	A partir da concepção e terminologia usadas, repetindo sempre educação-cuidado; pela formação inicial e continuada (com estágio); pela divulgação de práticas e imagens; pela formação de formadores de professores; pela organização do espaço; pela disponibilidade de recursos materiais, incluindo objetos; pela supervisão e avaliação de processo; pela “eterna vigilância”.	
P24	Planejamento integrado. Não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão/cognitivo-linguísticas, de exploração e conhecimento/intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. O planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, como também na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente, junto à criança.	
P55	O profissional que trabalha com crianças de 0 a 3 anos deve ser o professor, com formação específica em educação infantil, sendo ele o responsável por atender as crianças em todas as suas necessidades diárias como: o sono, a alimentação, os cuidados com a higiene, as brincadeiras, os movimentos com o corpo, contar histórias e etc. É preciso garantir o número adequado de crianças a serem atendidas por professor, levando-se em conta as necessidades de cada idade (0-1, 1-2, 2-3), para que seja estabelecida a interação entre o professor e a criança, favorecendo o diálogo, a comunicação, o afeto e as trocas de experiências.	
P44	Partir do pressuposto de que educar é indissociável de cuidar e que este princípio se aplica a todo professor que trabalha com crianças, mesmo as maiores. Se o princípio do cuidar é entendido como um direito de crianças em relação aos adultos, que tem por obrigação social protegê-las, isso não será pensado somente como cuidados com higiene ou saúde, tão comuns as práticas pensadas para creche. Veremos o cuidar como uma prática social voltada para aqueles a quem dirigimos nossa ação educativa e que pela sua condição de vulnerabilidade necessita de nossa atenção e cuidados. Isso pressupõe também um trabalho efetivo com as famílias para que o cuidar do professor seja entendido como complementar aquele realizado pela família em suas práticas cotidianas e culturais com suas crianças. É necessário também pensar o educar e cuidar como direitos fundamentais das crianças devendo ser incluído nas ações de garantia e implementação de cidadania na escola. Nessa perspectiva as políticas públicas de ampliação, construção e manutenção dos espaços de educação infantil, especialmente no âmbito público, devem obedecer a patamares de qualidade que indiquem os princípios desse cuidar e educar, segundo indicadores nacionais e regionais, respeitando as diferenças culturais mas não negligenciando a qualidade e o respeito à criança.	
P20	Penso a realização de oficinas com os professores, nas quais se realizem trabalhos práticos, análises de situações concretas, exemplificações do cotidiano da educação infantil com crianças de até três anos e se façam reflexões e buscas de interpretação de variadas e diversas ações do cotidiano com as crianças. Nessas situações de análise e reflexão de micro situações, de atividades, de relacionamentos do adulto com a criança vai ficando cada vez mais claro que qualquer ação vista como coisa típica de cuidado tem mensagens educacionais, está imbricada de valores, passa noções e experiências para a criança que, no fundo, são de conteúdo educacional. Da mesma forma, uma adequada ação educacional é, na sua essência, um ato de cuidado, de zelo, de atenção protetora e promotora da criança.	

QUESTÃO 4	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Destaque os pontos que considera imprescindíveis na organização curricular da educação de crianças de 0 a 3 anos.		
P43	• Conceito de criança/Infância. • História da educação infantil no Brasil. • A educação infantil no contexto da legislação. • Políticas Públicas para a criança de 0 a 6 anos. • Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. • Motricidade. • Afetividade. • Pensamento e Linguagem. • Construção da identidade pela criança. • Construção da autonomia pela criança. • A criança e a cultura. • Cuidar-Educar: funções complementares e indissociáveis na educação infantil. • Corporeidade e o desenvolvimento da sexualidade da criança. • Necessidades Educativas Especiais. • Educação para a superação de conflitos e discriminações. • Alimentação. Mediadores da Aprendizagem • Higiene e cuidados corporais das crianças. • Repouso e sono. • Prevenção de acidentes e primeiros socorros. • Mediadores da Aprendizagem: Ambiente, Espaços e Materiais. • A aquisição da linguagem oral pela criança. • Processo de Alfabetização e Letramento. • A Matemática na educação infantil. • O ensino de arte na educação infantil. • O ensino das ciências sociais e naturais na educação infantil. • Gestão democrática na escola. • A parceria com a comunidade e com as famílias. • O papel do professor na escola de educação infantil.	
P23	É desafiador pensar um currículo para as crianças de 0 a 3 anos. No entanto, algumas considerações podem ser apontadas: - destaque para movimentos de construção de si na relação com outro (modos de relações estáveis, desafiadores e seguros que favoreçam a constituição de identidade, autonomia, auto-estima, autoconfiança); - valorização da construção de linguagem como produção de significados – construções corporais, gestuais e verbais (presença de fantoches, teatro de sombras, e outros materiais que favoreçam o encontro entre movimento e produção de significados); - papel central de componentes estéticos no cotidiano (músicas de estilos diversos, literatura, objetos etc.).	
P3	Pressupostos sociológicos, pedagógicos e psicológicos que referendarão uma concepção de educação, de ensino, de aprendizagem, caracterização da comunidade onde se insere a Instituição, princípios orientadores da organização dos espaços, princípios e eixos estruturantes do fazer	

	pedagógico, concepção e instrumentos de avaliação, bibliografia.	
P28	Não sou experto nisso, mas ofereço princípios: liberdade para professor e criança; sensibilidade para interesses e realidades de uns e outros; condições para um trabalho sobre si junto aos outros.	
P29	• Organização de atividades/projetos que viabilizem às crianças vivências múltiplas; • O trabalho com as diversas linguagens da criança: oral, escrita, corporal, musical, artística e o brincar; trabalho com a matemática, no sentido de promover exploração de espaços, objetos, formas; trabalho com a exploração do mundo físico natural e social; • Construção da autonomia na perspectiva do auto cuidado, do cuidado com o outro e com o ambiente; formação de hábitos; • Interações sociais; • Vínculos afetivos: acolhimento, aconchego; • Estabelecimento de rotinas, que observem os ritmos individuais e conhecimentos sobre a vida da criança na família; • Estratégias de interação com as famílias, com a comunidade e a cidade; • Estratégias de inserção da criança e da família na creche; • Construção de ambiente promotor de bem-estar para as crianças e os adultos que se relacionam com as crianças e entre si; • Trabalho com a diversidade e a desigualdade (racial; gênero; deficiências ou altas habilidades; religiosa; cultural; classe social).	
P37	• As crianças como atores sociais e sujeito de direitos: ○ enfoque social; ○ enfoque histórico; ○ enfoque antropológico; ○ enfoque cultural. • O espaço e o tempo das crianças: ○ na família; ○ na instituição de educação infantil; ○ na sociedade. • Contextos lúdicos de cuidados: ○ base sócio-emocional dos cuidados na infância; ○ a criança, seu corpo e seus sentidos; ○ cuidado nos momentos de chegada e de partida; ○ cuidado nos momentos das refeições; ○ cuidados durante as rotinas corporais; ○ cuidados nos momentos de descanso; ○ cuidados nos momentos das brincadeiras. • Contextos lúdicos de educação: ○ base sócio-emocional da educação na infância; ○ jogos, brincadeiras e o mundo de descoberta na infância; ○ língua e linguagens na educação da infância; ○ a criança e sua arte e a arte para criança; ○ a criança e a mídia.	
P21	A organização curricular deve prover para as crianças oportunidades	

	planejadas de exploração, interação, brincadeira, conversa, de aprender a fazer amizades e de construir uma identidade pessoal, onde o foco seja posto na construção de saberes pelas crianças e não na transmissão mecânica de certos conteúdos.	
P7	• Conhecer a realidade da educação brasileira para que os professores tenham uma visão mais ampla do processo educacional e da educação básica brasileira; • Conhecer (se não houver definir) os pressupostos teóricos e práticos que orientam a organização curricular da sua rede e da sua unidade; • Partir da função definida pela LDB-96 que indica que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança; • Conhecer os documentos norteadores da educação infantil, DCNEI e Parâmetros de qualidade; • Possibilitar a ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento (MEC, 2006).	
P15	O que é imprescindível é NÃO pensar a educação de crianças de zero a três anos em termos de organização curricular. Não se deve confundir a organização curricular necessária para a formação dos educadores com aquilo que é demandado no cotidiano de crianças nessa faixa etária. Ao procurarmos por dados curriculares imprescindíveis promovemos o que de mais danoso pode ocorrer nessa situação que é sobrepor a forma escolar à forma creche. Em termos de imprescindibilidade quero salientar a importância de se qualificar a utilização da educação musical e da circulação de recursos audiovisuais.	educação musical qualificada e circulação de recursos audiovisuais.
P18	• atendimento individualizado; • promoção da autonomia infantil; • direito de escolha de diferentes atividades pelas crianças; • evitar rotinas rígidas e longos tempos de espera; • utilizar os espaços externos o máximo possível; • não confinar as crianças em salas separadas; • não confinar as crianças nos berços; • misturar as idades em alguns momentos; • tornar os espaços atrativos e interessantes para exploração independente dos pequenos, garantindo sua segurança física, mas promovendo sua autonomia crescente; • usar senso de humor; • garantir espaços e tempos para atividades solitárias e sossegadas sempre que as crianças assim o desejarem; • observar e ouvir as crianças, registrar seu desenvolvimento e valorizar suas produções; • manter um estreito diálogo com as famílias.	
P39	• O currículo da creche precisa estar fundamentado na nova concepção de infância, criança e conhecimento; • O ato pedagógico precisa estar centrado nos diversos âmbitos que constituem o processo de construção de conhecimento pela criança dessa fase, ou seja, pelas diferentes linguagens que ela utiliza para conhecer, interagir e significar o mundo; • A relação adulto criança deve basear-se no diálogo e no respeito às múltiplas linguagens da criança;	

	• Importância de um trabalho conjunto entre creche e família; • Ênfase na prática reflexiva dos professores; • Importância da documentação pedagógica; • Dessa forma a criança terá oportunidade de poder se construir com autonomia, independência, segurança e alegria. Desse modo a criança vai praticar a pedagogia das relações tanto com as outras crianças como com os adultos, com o ambiente e a cultura envolvente. Para tanto disponibilizar os mais variados tipos de materiais que se caracterizem pela maciez, leveza e beleza. E desenvolverá tanto o aspecto psicomotor, cognitivo e afetivo. Destaco de maneira especial as brincadeiras, jogos, música, ler para a criança, contar histórias, dramatizar, disponibilizar diferentes materiais para a criança elaborar suas hipóteses, construir e destruir.	
P42	• Flexibilidade; • Respeitar as capacidades, necessidades e interesses das crianças; • Apoiar a criança na inserção ao seu mundo familiar, social e cultural; • Ajudar a criança a desenvolver autonomia responsável, ética, solidariedade e senso estético; • Diversificar e ampliar as possibilidades de experiências sobre o meio; • Garantir a brincadeira na maior parte possível de tempo e espaço; • Promover a aproximação e participação dos familiares em atividades variadas.	
P17	Creio que quando se comentou sobre a formação específica, esses pontos foram mencionados. Seria necessário um tempo maior para tratar dessa questão, pois as idéias apontadas são alguns dos aspectos. Entretanto, o curto tempo para responder esse questionário impede fazer isso. Entende-se também que as contribuições de todos os colegas são complementares, o que minimiza as lacunas presentes neste texto.	
P34	A preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando a atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa. A preparação de um ambiente social acolhedor, responsivo, afetuoso e ao mesmo tempo atento para vibrar com as conquistas das crianças e incentivá-las em suas próximas investidas. A liberdade de escolha entre várias atividades que podem ser disponibilizadas, com espaços, materiais e informações que dêem suporte às iniciativas das crianças. Uma rotina estabelecida sem rigidez, mas que possa promover uma seqüência de atividades, propiciando a aquisição de hábitos saudáveis, ou seja, compatíveis com sua integridade física e psicológica e que, portanto, promova a sua saúde: momento de alimentação, de sono e de higiene; de alternância de atividades com expansão e restrição de movimentos; de exploração em ambientes abertos como pátios e praças, bem como proteção ao sol em excesso; de aprendizagens sobre regras de compartilhamento social como organização e zelo com o material coletivo, etc. Proximidade com a comunidade em que a instituição se localiza, promovendo ou participando de eventos em que haja o compartilhamento de bens culturais e a valorização de conquistas alcançadas. Na organização curricular, a família deve ter destaque de modo a que o empreendimento educacional não seja incompatível com os valores	

	assumidos pela família, mas que haja também uma preocupação institucional para a transformação desses valores se eles não se coadunarem com princípios éticos maiores. Por exemplo, o fato de a família ser racista não autoriza a instituição infantil a acatar esse valor.	
P2	Respeitar a realidade da criança: “A realidade vivida pela criança precisa ser considerada com todas as suas características - experiências, conhecimentos, dificuldades, habilidades, interesses, valores, sentimentos”; Criança criadora de cultura: “A ação da criança é fundamental num processo de aprendizagem. O saber se constrói na ação significativa da criança sobre e com o mundo que ela vive. O adulto precisa ampliar os espaços de experiência, de atividade significativa, de criatividade da criança, desafiando sua capacidade de apropriação e construção de conhecimentos, respeitando sua capacidade de criar cultura”. Diferentes linguagens da criança: “As formas simbólicas de representar e sentir o mundo, expressas em diferentes linguagens, devem ser potencializadas”; Ludicidade: “A dimensão lúdica humana é fundamental para qualquer prática pedagógica. Brincar é essencial para viver a infância”; O prazer da descoberta: “A valorização do prazer, da alegria, da curiosidade movendo a ação educativa. (...) A escola, principalmente para as crianças pequenas, deve ser orgânica, viva”; Cultura de pares: “O trabalho entre pares, o trabalho em grupos, o trabalho (respeitoso) entre adultos e crianças, precisa se basear na relação, para favorecer as trocas entre culturas e gerações. As interações devem valorizar a parceria, o grupo, a cooperação, o trabalho com todas as crianças e com cada uma delas”; “A solidariedade é um princípio que precisa ser resgatado ou construído em nossa sociedade. Também o respeito pelo diferente, pelo singular, aprendendo a conviver e se enriquecer com as características diferenciadas de cada criança e de cada grupo”; “A compreensão da criança como um todo, nas múltiplas dimensões: cognitivas, éticas, espirituais, imagéticas, perceptivas, motoras, sociais, afetivas, culturais, estéticas. Estes aspectos precisam ser trabalhados equilibradamente sem privilegiar um em detrimento de outro”.	
P19	• Informações sobre a especificidade da criança; • Concepções de criança e de educação infantil • Informações sobre funções e tarefas dos/as educadores/as e gestores; • Os direitos civis das crianças e o papel do brincar como linguagem expressiva que permeia todo o cotidiano e as práticas pedagógicas; • Indissociabilidade entre os cuidados e a educação; • Os direitos dos profissionais e a ética profissional; • As diversas ideologias e propostas pedagógicas/curriculares de educação infantil; • Ambiente educativo e o desenvolvimento da qualidade; • O mundo de relações e de interações da criança pequena; • Processos de acolhimento das crianças e famílias nas instituições • O trabalho com a família e a comunidade; • A inclusão e a multiculturalidade; • A observação, o registro e a documentação para o planejamento das ações educativas; • O papel do professor e dos gestores (coordenador, diretor, supervisor);	

P46	Estar consoante com a linha filosófica no qual o grupo (escola) acredita. Considerando três aspectos: realidade social e cultural da criança; desenvolvimento e característica da criança; e conhecimento social disponíveis no mundo físico e social, dentre eles as linguagens diversas, desenvolvimento da autonomia e da identidade.	
P1	Organização adequada do espaço: possibilidades da criança se deslocar sozinha dentro do espaço organizado; existência de brinquedos adequados à idade; riqueza de estímulos, cores, odores, etc. Desenvolvimento de atividades de linguagem tais como leitura de livros de histórias; contato com outras crianças; Contato com a natureza (plantas, animais).	
P12	Movimento; narrativa; brincar; tridimensionalidade; arte; imaginário; relações; expressão; sensorialidade; comunicação.	
P11	Além daqueles consagrados pela perspectiva médica/higienista, atividades externas de todo o tipo na maior parte do tempo, atividades de música: de várias nacionalidades, teatro, cinema, som, passeios; Atividades livres e dirigidas, sozinhas e em grupo; Realização de atividades previamente agendadas fora da instituição: zoológico, fazenda, teatro, planetário etc.	
P27	Enfatizamos até aqui a necessária relação entre cuidar e educar. Neste sentido, construímos um quadro com pontos chave para o desenvolvimento do trabalho com crianças na creche: ASPECTOS DO CUIDAR/EDUCAR 1. Aspectos básicos: a. troca de fraldas; b. alimentação; c. significados do choro; d. possíveis questões típicas da idade; e. identificação de doenças ou características que divergem do normal; f. higiene e saúde; g. inserção das crianças e famílias. 2. Desenvolvimento infantil em todos seus aspectos psicológicos: a. lingüísticos; b. motores; c. emocional/afetivos; d. físicos; e. neurológicos; f. morais; g. cognitivo-sociais- estabelecer e ampliar as relações sociais; h. o papel do adulto e <u>das outras crianças</u> como mediadores. 3. A educação na infância: a. conceitos temporais; b. conceitos espaciais; c. cultura e história – através do meio físico (ambiente/lugar); d. experimentos físicos – criança está descobrindo como funciona o mundo e suas coisas.	

	4. Importância da leitura para/com a criança - livros de figuras; - livros com histórias simples, mais imagem que escrita, cores; - durabilidade apropriada para o uso (livros para manuseio e livros para ver/ler com assistência; - respeito ao livro; como ler um livro – posição, cuidado no segurar, cuidado no manuseio, direção da leitura, etc. 5. Importância das diferentes linguagens – corporal, musical, plástica, oral e escrita - variedade de ritmos e harmonias; - dança e expressão corporal; - tradição e cultura – através das letras das músicas (variedade e qualidade); - contato com instrumentos de diversas formas, sons, explorando assim: - ritmo; - coordenação motora; - ouvido musical; - formas de relaxar; - desenvolvimento neurológico (variedade no repertório); - reconhecimento da cultura das crianças e das músicas que ouvem (valorizando a diversidade). 6. A importância e o papel do brincar na creche: - exposição a diferentes tipos de brinquedos: - apropriados para a idade - estimulantes - desafiadores - construtivos - flexíveis em seu uso (criativos) - que abranjam diferentes aspectos do - desenvolvimento infantil (ver item acima) – blocos, quebra-cabeça, - faz-de-conta, desenho e pintura, manivelas, texturas, encaixe. - brincar só e brincar com o outro – possibilitar momentos para os dois - O papel do adulto como mediador na brincadeira da criança 7. Estímulo sensorial: - sons - água - areia - argila ou massinha (também é motor) - sabores – comer em sala saboreando e sabendo o que está sendo saboreado – e consistências, cheiros, texturas.	
P47	Todos os pontos comentados anteriormente são imprescindíveis, uma vez que o desenvolvimento adequado de um, depende da existência do outro. Isso significa que a efetivação da organização curricular da educação das crianças de zero a três anos, assim como de qualquer outro nível de ensino, depende desse conjunto de determinações, as quais indicamos brevemente nas questões anteriores e indicaremos nas subseqüentes.	
P48	Brincar, brincar, brincar. Ouvir histórias, contar histórias. Usar o corpo. Pintar, modelar, arquitetar...	

P14	Seria necessário saber-se, para responder, para quem se pensa a organização curricular: para o(a) professor(a) ou para a criança. Também como (ou o que) se entende por “organização curricular” (nível de detalhamento). Não consigo responder no genérico.	
P55	– o corpo e o movimentos, – as palavras e os discursos, – o espaço, a ordem e a medida, – a natureza, – o lúdico, a arte e a cultura, – o eu e o outro.	
P24	Respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Alguns eixos de trabalho fundamentais: • Identidade/pertencimento sociocultural; • Linguagens - corporal/gestual, dramática-teatral, literária (oral e escrita), plásticas e visuais, musical, oral e escrita. Destaco estas como as principais, mas não exclusivas. Atenção à sua relação com a dimensão estética (sensibilidade, gosto, criação, imaginação) e ética (direito à livre expressão, pensamento, respeito ao outro); • Ludicidade - brincadeiras e jogos, nas narrativas, na apropriação dos espaços pelos adultos e crianças - arranjos espaciais e de objetos, na exploração do mundo físico, natural e simbólico; • Práticas sociais cotidianas de cuidados – cuidado básico (higiene, alimentação, repouso), cuidados com ambiente coletivo físico e natural; • Práticas e manifestações culturais – especialmente da sociedade brasileira e, mais particularmente, dos grupos sociais e da região a que as crianças da instituição pertencem.	
P44	Princípios políticos pedagógicos que reconheçam a natureza histórico-social da infância, sua cultura e diversidade; Princípios éticos, estéticos que incentive as práticas lúdicas próprias da cultura infantil; Práticas que respeitem a diversidade e o direito das crianças; Princípios e ações que ajudem na construção da cidadania e da autonomia da criança.	
P20	Organização dos espaços: para que sejam conteúdos educativos, que apelem, desafiem, convidem à ação, ao movimento, à exploração, à construção de significados em todos os campos do conhecimento humano: expressão, conceitos, emoções, percepções etc. E que sejam espaços estéticos, belos, ademais de culturalmente pertinentes. A organização desses espaços revela a concepção pedagógica e a prática educacional que ali se realiza. A existência ou não de alguns “cantos” ou centros ou espaços de atividades diz se e quanto certas atividades são incluídas, valorizadas e oportunizadas para as crianças. Por exemplo do canto, do faz-de-conta, do brincar livre, das atividades nas mesas, o canto tranqüilo, da fantasia ou dramatização, da linguagem (conto, livros adequados à idade) etc.; Relação da sala com a “escola” e da escola com a comunidade: a sala deve ser aberta para a escola. Não um recinto fechado entre quatro paredes, mas um ponto de partida para o olhar mais aberto à vida da escola	

	inteira, das crianças das outras turmas, dos adultos que atuam na escola, e desse estabelecimento com a comunidade (daí a importância das saídas, as visitas, as explorações do ambiente, o conhecimento de seu entorno). Aqui entram, também, as relações com as famílias, o conteúdo e o significado das reuniões, da participação dos pais em algumas atividades, ações conjuntas etc.; Recorrência diária à Proposta Pedagógica: toda ação do estabelecimento e, por inclusão, qualquer atividade com a turma de crianças deve ser referenciada à visão e à proposição da Proposta Pedagógica. A organização curricular deve ser uma forma de aplicar as determinações daquela Proposta; Planejamento diário da professora, considerando o que foi realizado no dia anterior. Embora sempre haverá improvisações, dadas as características etárias e psicológicas das crianças nessa idade, é preciso ir o mais preparado que der, para que as atividades fluam o mais tranquilamente possível.	
--	--	--

QUESTÃO 5	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Você tem observado um desrespeito a algum direito das crianças de 0 a 3 anos em instituições educacionais? Que direitos têm sido desrespeitados?		
P43	- O atendimento em creche geralmente não tem acontecido em espaços com infra-estrutura adequada. - Os profissionais que nela atuam, em geral, não possuem a formação específica. - O número de crianças em relação à quantidade de professores não permite uma atenção individualizada que atenda às suas necessidades e ritmos próprios. - Não se observa, na maioria dos estabelecimentos que atendem à criança pequena, a organização de uma proposta pedagógica específica à faixa etária de 0 a 3 anos.	
P23	Muitas vezes, são desrespeitados alguns direitos básicos, como o direito à liberdade, o respeito aos ritmos orgânicos. São impostos horários rígidos para o sono e a alimentação, por exemplo. Além disso, as crianças são submetidas a longos períodos de espera para comer, tomar banho, sem um espaço e desafios que as mobilizem. O direito à dignidade e valorização da identidade é desrespeitado também quando as crianças são submetidas a rotinas excessivamente massificadoras e repetitivas, onde não há escuta de suas necessidades e modos de expressão. O direito à plena convivência familiar e comunitária também é desrespeitado quando a instituição limita a entrada dos pais em suas instalações e a participação deles no cotidiano. O direito à saúde e à educação de uma forma mais ampla também é desrespeitado em prédios e estruturas precários, com umidade, chão frio, salas estreitas, ou seja, condições adversas para crianças que devem ocupar o chão com o corpo todo, com necessidade de expandir-se no espaço.	
P3	O direito a uma educação de qualidade que respeite os direitos da criança enquanto cidadã. (direitos como brincar em lugares desafiadores, ser	

	respeitada nas suas necessidades de higiene, sono, alimentação,interagir com materiais em bom estado de conservação, ser respeitada em sua cultura, dentre outros	
P28	Bem, imagino que a pergunta faz sentido não se entramos num plano anedótico mas da situação geral. E para isso basta ler e abrir os olhos: de forma geral, os direitos das crianças são pouco respeitados em nossas instituições.	
P29	• Falta de vagas para o atendimento a toda a demanda; • Proporção do número de crianças por professor; • Falta formação adequada/específica dos profissionais; • Falta de tempo para a formação continuada de; • Cerceamento das linguagens das crianças; • Comprometimento da formação da identidade da criança devido à forma como o trabalho é realizado; • Tempos de espera que são impostos às crianças; • Rotinas rígidas centradas no adulto e não nas necessidades das crianças; • Práticas inadequadas, que temos chamado de práticas “escolarizantes”, próximas de um modelo tradicional de escola primária; • Ausência de projeto de inserção da criança/família na vida da creche; • Baixa valorização dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, em termos de carreira e remuneração.	
P37	De modo geral, o desrespeito se dá à medida que muitos pais buscam instituições de educação infantil para seus filhos e não encontram vagas disponíveis, tendo que incluir seus nomes em listas intermináveis de espera.	
P21	Estou sem condições de responder a essa questão.	
P7	Parece-me que precisamos avançar muito nas questões educacionais com relação as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas. Precisamos resgatar os estudos que indicam como as crianças aprendem e se desenvolvem, tendo em vista que temos como função o “desenvolvimento integral da criança”. Penso que de um modo geral esses direitos tem sido desrespeitados na medida em que se tem menos recursos para esse nível educacional. Destaca-se que é nesse nível educacional que se encontra o maior número de professores leigos e algumas pesquisas tem apontado que muitas creches ainda não oferecem condições adequadas de estrutura e funcionamento, pois existe ainda uma quantidade indefinida de instituições que estão em funcionamento à margem dos sistemas educacionais, e nesse sentido essas unidades não contam com condições mínimas de infra-estrutura definidas pelo PNE (CAMPOS, 2006). Assim muitas dessas instituições não possibilitam, ou possibilitam pouco o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa faixa etária.	

P15	O desrespeito que mais me incomoda tem duas faces, ora interligadas ora distintas. A primeira diz respeito à crescente “escolarização” que está em curso; a segunda tem raízes históricas mais longínquas que decorrem do fato de que quando se pensa em direito desrespeitado dificilmente se leva em consideração o direito a profissionais formados consistentemente.	
P18	- o direito de se mover; - o direito de aprender a falar; - o direito de ser ouvida; - o direito de brincar; - o direito de ficar acordada; - o direito de enxergar para fora das janelas; - o direito de não ficar longas horas esperando; - o direito de descobrir o mundo; - o direito de usufruir dos espaços externos; - o direito de ter uma atenção individual; - o direito de ser respeitada como pessoa, entre muitos outros.	
P39	Direito ao tratamento com respeito. Direito à brincadeira Direito à educação infantil de qualidade.	
P42	Crianças que são forçadas a dormir quando não querem, crianças colocadas “pra pensar”, fazendo fila, encostadas na parede em fila aguardando o lanche, levando bronca na frente dos colegas, agredidas fisicamente com apertos e movimentos bruscos por parte do adulto, discriminadas por sua condição social e/ou étnica, não atendidas em suas necessidades básicas de higiene, sem oportunidade de brincar, sem apoio afetivo / emocional.	
P17	Com certeza. Há relatos de pesquisa que têm dado conta dessas denúncias e as analisado, destacando-se os trabalhos de Maria Malta Campos, também em colaboração com outros autores, que mostram serem as crianças de 0 a 3 as mais prejudicadas no âmbito da baixa qualidade das instituições de educação infantil.	
P34	O direito de brincarem sem ser interrompidas. É preciso pensar que a criança é co-atora de seu próprio desenvolvimento e que a brincadeira é um processo motivacional de alta prioridade para ela. Ela brinca porque gosta, porque gosta muito! Em segundo lugar, brincando, ela dá sentido aos objetos e situações ao seu redor, ao ambiente social que a envolve, aos eventos de que usufrui. Por que pensar que a brincadeira precisa ser “carimbada” como atividade pedagógica, precisa ser proposta ou aprovada pela professora para que aconteça na instituição de educação infantil? Quem conhece a ontogênese da criança reconhece sua relevância e o potencial instigador de seus desdobramentos, principalmente se for uma brincadeira social, ou seja, compartilhada com parceiros de idade. Outro direito desrespeitado é o de refletirem e aprenderem sobre tópicos de seus interesses. A criança pergunta, pergunta e pergunta; a professora ou não responde ou responde de modo não compatível ao nível de compreensão da criança, ou, ainda, responde-lhe dizendo que depois ela vai aprender aquilo. Em vez de atender as suas curiosidades, a professora ensina-lhes ou tenta ensinar-lhes conteúdos sistemáticos mais ajustados	

	aos agrupamentos etários mais velhos, antecipando ou tentando antecipar-lhes estes conteúdos a pretexto de preparação para aquilo que depois vem a acontecer. É o caso, por exemplo, do ensino da leitura ou da escrita, apresentando letrinhas ou palavras para serem escritas. Entretanto, várias experiências, se bem vivenciadas, trarão benefícios incomensuráveis a essa aprendizagem, sem que o foco seja a escrita e a leitura naquele momento. Apenas como exemplos: podemos instigar o gosto pela leitura e criação, lendo e contando histórias com enredos compatíveis com a sua compreensão; podemos apoiar iniciativas de brincadeiras das crianças em que utilizam regras já aprendidas ou inventadas por elas, enquanto brincam, ajudando-as a organizar seu pensamento e suas ações; podemos conversar com as crianças e estimulá-las a narrarem suas vivências e isso, além de enriquecer seu vocabulário, promove e apóia a expressão de seu pensamento; e várias outras.	
P2	• O maior desrespeito que tenho encontrado no decorrer da minha experiência na formação de profissionais para a Educação Infantil, é o desrespeito à infância como um tempo de novidade, de descoberta de abertura para o diferente e o inusitado. As crianças desde cedo são colocadas em situações de obediência, imobilidade, falta de escolhas, ou seja, sua vida está cada vez mais cedo regrada pelos rituais e códigos, valores predominantes da escolarização, ou seja numa perspectiva de preparação para o mundo produtivo adulto. • Nesse sentido o direito à alegria, à liberdade de escolhas, ao movimento, à expressão de sentimentos, à exploração e conhecimento do espaço e de diferentes materiais, são aspectos que estão sendo tolhidos pelo excesso de normatização, de regras e rituais escolarizantes. Ainda encontramos situações de desrespeito e humilhação de crianças pequenas, quando são obrigadas a dormir, por exemplo, no tempo que convém aos adultos e não ao seu ritmo. São desrespeitadas no seu direito de se expressar através de diferentes linguagens, ficando restritas aos modelos dos adultos.	
P19	• Há desrespeito aos direitos civis da criança: autonomia para brincar, para escolher o que fazer, controle dos corpos, discriminação de gênero, classe social e etnia. • Há desrespeito à participação dos pais no processo educativo dos filhos; • Há desrespeito aos processos de inclusão social.	
P46	Sim, o brincar.	
P1	A criança em geral fica confinada ao berço ou ao “bebê-conforto”, não vai para ao pátio e nem participa de atividades destinadas especialmente a ela e a sua faixa etária, nem tem contato com crianças maiores.	
P12	Em minha opinião, está concentrado o desrespeito no adultocentrismo nas creches e todas as formas de colonialismo: machismo, sexismo, racismo, homofobismo, etc.	

P11	Primeiro há que se destacar que crianças de 0 a 3 anos é uma faixa muito longa. Criança de 0 é diferente de criança de 3 anos. Encontrar uma criança de 3 anos em berço é um desrespeito. Fazer com que todas as crianças durmam nos mesmos horários é um desrespeito. O tempo de espera das crianças é enorme, as atividades das crianças estão centradas na alimentação, higiene e saúde. O resto do tempo é de espera para estas atividades consideradas centrais. Mas o grande desrespeito que vem sendo demonstrado pelas pesquisas é o tratamento desigual dado às crianças que possuem diferença, especialmente racial, mas também aquelas que são consideradas gordas, com necessidades especiais etc.	
P27	Sim, tanto no âmbito privado como no público (institucional ou não), diversos direitos da criança de 0 a 3 anos têm sido largamente desrespeitados. Tomando por base a LDB 9394/96, cujos trechos estão descritos entre parênteses e em itálico, descrevemos alguns itens deste desrespeito: Educadores sem a devida formação tanto para a educação infantil, quanto para a educação especial (<i>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. / Art. 59 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns</i>). Ausência de atividades próprias às crianças portadoras de necessidades especiais. O planejamento das atividades, realizado pelos educadores, acabam por privilegiar as crianças de desenvolvimento dentro dos padrões normais. Aquelas que por diferentes motivos apresentam diferenças psicomotoras e/ou psico-sociais, ficam à margem das atividades uma vez que suas necessidades não foram vislumbradas no planejamento. O planejamento de atividades que englobem todas as crianças, é a base para uma educação verdadeiramente inclusiva, entretanto, este discurso ainda está distante da prática, principalmente pela ausência ou má formação dos educadores nesta perspectiva. (<i>Art.58 # 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. / Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:</i> <i>I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades</i>) Olhar individualizado dos educadores para o desenvolvimento das crianças. As dificuldades com a fala, visão, audição e motricidade, presentes em muitas salas de creche, têm passado despercebidas por muitas instituições que não dão o devido valor e atenção às manifestações diferenciadas das crianças. Fatos que, se percebidos precocemente, poderiam despertar as famílias para a busca de orientação e tratamento ainda na primeira infância. (Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.) Dificuldade de acesso das famílias aos educadores e direção das creches. A suspensão das reuniões de pais em muitas instituições dificultam não só a interação família-creche, mas impedem a cooperação entre famílias. Algumas instituições (especialmente as particulares), têm optado pelo encontro dos pais com o educador, individualmente, com hora marcada. Este fato serve tão somente para resguardar as instituições e diminuir o	

	potencial de luta das famílias por uma educação e cuidado de qualidade para as crianças. (Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.) Construções em manutenção precária, com infiltrações e outros problemas que proporcionam risco de vida e facilidade de adoecimento às crianças. Construções com luminosidade e ventilação insuficientes pelo desenho inadequado da planta. Ausência de profissionais disponíveis para o desempenho integral à criança (psicólogo, enfermeiro, pediatra) numa parceria da educação com a saúde visando o educar-cuidar proposto pelas diretrizes. (Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.) Não apenas pelo aspecto da saúde ou das necessidades especiais, as crianças têm tido poucas oportunidades de desenvolverem suas aptidões e estilos pessoais. Atividades que estimulem a expressão artística, musical e corporal, precisam ser propostas com maior regularidade, fazendo parte da rotina da creche. (§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.) Tais atividades configuram um enorme diferencial, entre crianças de alta e classe baixa. As crianças de classe alta estão recebendo todo o estímulo ao pensar e expressar-se, enquanto crianças das classes mais baixas ficam segregadas à mera repetições e não têm oportunidade de expressar seus pensamentos e ações. Fica fácil perceber a reprodução do poder e da submissão nas distintas classes. (Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.)	
P47	Sim. Direito a professores com formação sólida, fundamentada em conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente; Direito a espaços de educação infantil qualificados; Direito a educação infantil associado ao tempo correspondente ao trabalho dos pais, sobretudo das mães; Direito a um número adequado de crianças para cada professor; Direito a uma alimentação saudável; entre outros. São direitos negados para as crianças, os quais são identificados em instituições de educação infantil no estado de Santa Catarina. Ressaltamos, porém que há um grande contingente de instituições de educação infantil catarinense, no qual estes direitos são plenamente garantidos.	
P48	É uma longa lista. Destaco o desrespeito ao direito de ser ouvida e de participar na elaboração de suas próprias atividades.	
P14	Nas políticas (que não são o foco da questão) no déficit de vagas e na baixa qualidade do atendimento via indicadores macro. Seria necessário que o país assumisse a ampliação de vagas em creche com equidade e qualidade. Penso que a pergunta não está bem formulada Nas políticas (que não são o foco da questão) no déficit de vagas e na baixa qualidade do atendimento via indicadores macro. Seria necessário que o país assumisse a ampliação de vagas em creche com equidade e qualidade. Penso que a pergunta não está bem formulada.	

P24	O desrespeito começa pela postura adultocêntrica predominante nas relações com as crianças. Desrespeito à brincadeira livre e à ação física, mental e afetiva da criança, principalmente em ambiente livre, aberto, natural. Predomínio de ações preconceituosas marcadas pelo sexismo, racismo e preconceito social, discriminando os mais pobres. Há ainda, o preconceito religioso, muitas vezes associado ao preconceito racial-étnico, seja da parte das instituições (gestores e professores) impondo práticas religiosas e discriminando àqueles que não comungam de suas crenças, seja da parte das famílias ao querer que seus filhos não participem de atividades e festividades em função suas crenças. Os direitos das crianças têm sido desrespeitados também na falta de condições de infra-estrutura, salas e ambientes pequenos para grande número de crianças, razão adulto/criança inadequada (muitas crianças para poucos adultos), ausência de políticas públicas integradas, como transporte, saúde, assistência, cultura e saneamento básico.	
P55	Tenho observado muitas situações, relacionadas a vários aspectos que considero como desrespeito aos direitos das crianças, como por exemplo: a maneira como o adulto (professora) se relaciona com as crianças, limitações na estrutura física e material da instituições, a falta de materiais, brinquedos e parque infantil, o ambiente não é arejado (na nossa região faz muito calor), falta banheiros adequados, temos professores sem formação e etc. Considero estas questões como desrespeito uma vez que são direitos das crianças garantidos por lei, mas não são efetivados, gerando uma grande contradição social: as crianças de famílias privilegiadas tem seus direitos garantidos e suas necessidades atendidas, enquanto aquelas proveniente de famílias desfavorecidas, são desrespeitadas em suas necessidades básicas de alimentação, saúde, educação, poder brincar.	
P44	A realidade que temos constatado através de nossas pesquisas e intervenção no campo do estágio curricular nas unidades infantis, nos permitem sinalizar duas questões relacionadas a direitos infantis desrespeitados e que aparecem em várias unidades de creche ou pré-escolas, explicitadas inclusive pelas próprias crianças: Práticas autoritárias com as crianças Espaços inadequados para funcionamento de creches e pré-escolas Ausência de brinquedos e/ou áreas externas destinadas a atividades de recreação Projetos pedagógicos voltados para a preparação das crianças para as séries iniciais, segundo os princípios da escolarização e de uma rígida disciplina, desconsiderando a experiência infantil. Propostas pedagógicas pensadas no âmbito das Secretarias sem a participação ou discussão com os professores.	

P20	O mais geral e freqüente desrespeito, a meu ver, é a desatenção à individualidade, às necessidades particulares de atenção, carinho, cuidado e educação às crianças, devido ao tamanho das turmas. Não é respeitado, na maioria dos casos, o número máximo de crianças por adulto (educador ou cuidador), sendo, este, forçado a generalizar sentimentos, necessidades e atenções, desconsiderando muitas particularidades individuais; Outro desrespeito é ao tempo, ao ritmo e aos gostos de cada criança. Pelo mesmo argumento acima, elas são tratadas como iguais, como se todas fossem ou deversem ter o mesmo desejo e a mesma necessidade no mesmo momento; O direito a aprender requer uma mediação qualificada do adulto. As crianças aprendem em grupo, na atividade, e também sozinhas, na relação com brinquedos e objetos que elas usam como brinquedos. Mas se ficarem sozinhas, sem o adulto atento ao que já sabem e fazem, evoluirão menos na descoberta, na construção de conhecimento do que o fariam se tivessem o adulto perto, atento e intervindo de forma adequada, como mediador de uma pesquisa, uma experimentação, uma descoberta maior. Isso é, também, desrespeito ao seu direito de aprender mais. Há casos de agressões, por perda de paciência, mas não parece ser muito freqüente, pois quem não gosta de criança ou não tem paciência com pequenos geralmente não vai trabalhar com essa faixa etária ou é transferido para turmas mais velhas. São alguns exemplos de negação ou ofensa aos direitos da criança. Um espaço maior de resposta poderia explorar mais a questão.	
-----	---	--

QUESTÃO 6	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Como promover os direitos das crianças no atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos?		
P43	Ampliando a rede de creches, dentro de padrões de qualidade desejáveis em ambientes seguros, limpos, agradáveis, desafiadores, adaptados às necessidades dessa faixa etária garantindo que o profissional que atue junto às crianças seja o professor, com formação em nível superior; o número de crianças por professor, deverá permitir uma atenção individualizada que possibilite o atendimento às necessidades de afeto, higiene, proteção.	
P23	Promover os direitos das crianças relaciona-se com promover os direitos humanos no atendimento educacional: - abrindo espaço para a participação e escuta dos pais, mesmo que suas demandas e sentidos sejam diferentes dos sentidos dos profissionais (como estabelecer diálogo, confronto sem violência, negociação?); - construindo e mantendo estruturas físicas condizentes com o trabalho com as crianças pequenas (o que envolve limpeza, cuidado com materiais, distribuição de número de crianças nos espaços, etc); - constituindo rotinas humanas; - enfrentando e indo contra uma cultura da violência que impera em nossa sociedade, trazida para o cotidiano das instituições através de músicas, atitudes de descaso, gestos desrespeitosos, diversas formas de preconceito, exclusão e discriminação.	

P3	Com políticas públicas que consagrem e viabilizem o ordenamento legal vigente.	
P28	Pergunta complexa demais para responder superficialmente neste curto espaço. Ela não pode ser respondida a seco, de forma geral, fora de qualquer contexto específico.	
P29	• Garantindo vagas a todas as crianças cujas famílias demandarem; • Garantindo um trabalho de qualidade centrado na criança e em suas necessidades e que promova o seu desenvolvimento e bem-estar • Garantindo os recursos humanos, materiais e de espaço necessários ao desenvolvimento do trabalho; • Garantindo profissionais bem formados; • Garantindo a valorização desses profissionais; • Garantindo a formação continuada desses profissionais; • Garantindo o respeito à diferença e a construção de convivência democrática (entre as crianças, as crianças e os adultos, entre os adultos) • Combatendo e vigiando práticas racistas, sexistas e outras promotoras de discriminação e exclusão; • Divulgando experiências e projetos pedagógicos (de professores e de instituições) bem sucedidos • Garantindo recursos financeiros para manutenção, expansão e melhoria do atendimento • Conhecendo e estabelecendo relações com as redes de proteção e promoção de direitos da criança; com o movimento social.	
P37	Inicialmente, criando condições infraestruturais adequadas para atendimento à demanda por vagas em Instituições de Educação Infantil. Necessário se faz a implantação e implementação de cursos superiores com formação específica e de qualidade para atuação de profissionais em Instituições de Educação Infantil.	
P21	Ampliando o debate público sobre os direitos das crianças, incluindo o tema em momentos de formação continuada.	
P7	Através de investimento em insumos, investimentos na formação inicial e continuada dos professores assim como na produção de documentos orientadores para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Além disso, para promover os direitos das crianças a um atendimento educacional de qualidade é preciso considerar: a criança um sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura; considerar as instituições de educação infantil como espaço de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos que possibilite a integração entre os aspectos do desenvolvimento humano; considerar os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração da proposta pedagógica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais; considerar a intencionalidade da ação do professor, entre outras questões.	
P15	Repensando a formação dos educadores somando-a com a educação dos profissionais da educação artística e da saúde. Interrompendo as práticas	

	que até hoje têm fracionado a compreensão e a intervenção no campo da educação infantil de uma forma geral.	
P18	Acredito que seja um longo processo. Um currículo é apenas um elemento. Precisáramos utilizar melhor os meios de comunicação de massa para além das super nannies.. As boas experiências precisam ser melhor conhecidas; as equipes precisam visitar in loco boas creches e poder conversar com outras educadoras; só discursos não mudam atitudes profundamente enraizadas em pais e professoras e também em administradores.	
P39	Por intermédio de uma educação infantil de qualidade que respeite a criança na sua plenitude como um ser humano em processo de constituição cultural, no qual a instituição educativa desempenha um papel crucial. A creche tem uma função social - porque compartilha com as famílias o processo de constituição cultural da criança. Uma função política – porque contribui com a formação de cidadãos e uma função pedagógica – porque é um espaço privilegiado de compartilhamento e ampliação de saberes entre crianças e adultos. Acrescentamos ainda em relação às professoras/es uma sólida formação teórica e ética, esta feita de respeito, compreensão, discernimento e paciência e uma elevada conscientização acerca do direitos do que estabelece a CF, ECA e etc.	
P42	Especialmente por meio da qualificação e formação continuada dos professores e demais educadores.	
P17	O conhecimento da legislação sobre infância, indicado acima, como componente para a formação específica dos educadores, traz essa preocupação. Outro aspecto são os direitos entendidos de uma forma mais ampla, como no texto sobre os Critérios de Atendimento em Creches, de Campos e Rosemberg, publicado pelo MEC (reeditado como anexo em Brasil, 2006), em que o respeito à criança precisa se manifestar no conjunto de direitos (à brincadeira, à atenção individual, a uma alimentação sadia, etc.) que precisam ser atendidos, tanto no âmbito da unidade quanto no âmbito das políticas.	
P34	Ajustando as experiências articuladas na instituição às reais possibilidades das crianças dessa faixa de idade.	
P2	Gerando uma conscientização na sociedade, da importância das crianças poderem viver a infância em sua plenitude. Para isso necessitamos de políticas públicas que assegurem as condições para que as instituições possam gerir os seus espaços e tempos voltados para os direitos das crianças à infância, formando e acompanhando profissionais, valorizando a sua profissão, (inclusive com destaque a quem se dedica acompanhar e educar crianças de menos de 3 anos, durante um dia inteiro, por muitos dias ao longo de uma vida). A formação continuada dos profissionais da educação infantil é fundamental para a reflexão, para a criação de práticas pedagógicas saudáveis e respeitosas que garantam o direito, tanto das crianças de serem felizes, como dos profissionais de crescerem na sua profissão.	

P19	• Primeira providência é criar normas claras, divulgá-las, formar os profissionais e implantar as condições institucionais para que tais direitos sejam garantidos. • Utilizar processos supervisivos para acompanhar e monitorar tais práticas	
P46	• Preocupar-se com processos de transferência de crianças das creches para as escolas infantis.	
P1	Proporcionando o que foi apontado acima nas questões 2 e 4.	
P12	Não ser só atendimento, mas educação com 'e' maiúsculo. formação densa dialogando arte e ciência	
P11	Há que financiar seriamente este momento da experiência da infância totalmente abandonado pelo poder público que se ausenta desta faixa etária, entregando toda esta população às ONGs e as ordens religiosas. O estado deve tomar para si a responsabilidade pela educação das crianças de 0 a 3 anos, já que o ensino deve ser laico, o que infelizmente não acontece nesta faixa etária. As crianças são prisioneiras de uma ordem religiosa que lhes impõem valores e funcionários – com baixa remuneração – sob esta perspectiva.	
P27	Para responder esta questão, tomamos por base os principais documentos que registram, orientam e defendem os direitos da criança no Brasil: Declaração dos Direitos da Criança (ONU) de 1959, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, LDB de 1996. Ressaltamos também a importância do aproveitamento das pesquisas realizadas nas Universidades Públicas brasileiras na área da Educação Infantil. Existe hoje no Brasil um imenso número de pesquisas que tratam da construção, da gestão e da coordenação educacional de creches e pré-escolas. Educação para todas as crianças Para que a instância educacional promova direitos das crianças no Brasil, é preciso primeiramente que todas as crianças sejam contempladas. Isto implica em pensar numa infra-estrutura educacional para cada município do Brasil, que ofereça condições de educação e cuidado gratuito e de qualidade para todas. A garantia de creches e pré-escolas para todas as crianças, implica na não-existência de filas de espera para matrículas. Para tanto será necessária a construção de novas creches e pré-escolas para atender às demandas. (Dados apoiados no IBGE e INEP) Singularidade O princípio que garante igualdade de direitos a todos, não pressupõe que todas as crianças sejam iguais. Elas possuem identidades e singularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. A Educação Infantil precisa atuar no respeito e valorização das diferenças, proporcionando condições de desenvolvimento para as crianças. A perspectiva da educação e do cuidado na Educação Infantil precisa contemplar diferentes áreas de desenvolvimento. A educação musical, artística e ambiental precisa fazer parte do dia-a-dia da Educação Infantil.	

	Construção de novas unidades educacionais (http://www.gae.fau.ufrj.br/informes.htm) As pesquisas sobre Arquitetura & Educação têm contribuições significantes para novos modelos de prédios voltados para Educação Infantil. Construir edificações que aproveitem ventilação e iluminação naturais melhoram o ambiente e promovem economia de energia. O bom uso do espaço também precisa ser repensado com os educadores com o intuito de criar ambientes que estimulem a autonomia, o desenvolvimento psicomotor e a interação social das crianças. Formação & valorização profissional Formação em serviço (em Educação Infantil) dos profissionais que estão atuando nas instituições públicas e privadas. A formação deve ser oferecida pelas Universidades Federais em regime presencial e à distância. Exigência mínima de formação em Pedagogia para Educação Infantil para os Educadores (profissionais que atuam com os grupos de crianças) nas redes pública e privada. Exigência de profissionais de diferentes áreas de formação nas creche e pré-escolas (Educadores de grupos, Educadores-Gestores, Educadores-Artísticos, Médicos, Enfermeiros ou Técnicos de Enfermagem, Profissionais de Educação Física e Psicólogos) Acréscimo de benefícios para profissionais da educação que atuem nas regiões mais distantes do centro financeiro do país (Rio-São Paulo-Minas). Com incentivos crescentes para os que se dispõem a atuar nas regiões interioranas dos Estados. Reprodução das instituições-modelo Existem no Brasil algumas iniciativas públicas e privadas que são verdadeiros modelos de respeito à criança como sujeito de direitos e de educação exercida com excelência. A Creche da FIOCRUZ e Creche UFF no Rio de Janeiro são exemplos disso e deveria ser tomada como instituição de referência para a Educação Infantil, com vistas a ser uma experiência reproduzida nas creches das Secretarias Municipais de Educação. A Creche Institucional Paulo Niemeyer, da Secretaria de Administração da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro também tem sido um modelo de aplicação de pesquisas universitárias para promoção de uma melhor educação e cuidado das crianças de 0 – 3. Infelizmente, o número de vagas é insuficiente para atender a todas as crianças que poderiam usufruir do serviço prestado. A normatização administrativa dos serviços educacionais em creches e pré-escolas. Nem todo gestor da Educação Infantil no Brasil tem formação específica em educação e administração. A normatização administrativa para a gestão educacional pode ser um instrumento de garantia de respeito aos direitos das crianças. Alimentação As crianças da Educação Infantil necessitam não só de uma alimentação saudável e balanceada. Precisam também de melhor qualidade de tempo para alimentar-se e de ambientes que estimulem esta alimentação. O processo alimentar não se inicia com a degustação e sim com apresentação e aparência do alimento. Alimentar uma criança é também estimular o prazer de saborear o alimento. É importante respeitar a criança neste momento de grandes descobertas: 1. Permitir/encorajar a experimentação e escolha dos alimentos que a criança vai ingerir, oferecendo-lhe opções. 2. Permitir/encorajar que bebês manuseiem a comida, explorando sua textura e consistência, assim como cheiro, cor e sabor. 3. Permitir/encorajar que crianças maiores se sirvam do alimento que	
--	---	--

	lhes atrai e consumam aquilo que desejam e não o que lhes é imposto. 4. Discutir com as crianças na refeição o que é que elas estão comendo, ensinando os nomes, as categorias a que pertencem, onde compramos, etc. (não raro crianças comem sem saber o que estão ingerindo). 5. Separar os alimentos para que a criança aprenda sobre as características de cada um e decida quais lhe agradam mais (no lugar de misturar tudo para fazer “sumir” os legumes, por exemplo). Brincar O brincar é inerente à infância. A garantia da infância passa pela garantia do brincar. É através do brincar que a criança se desenvolve, aprende, se relaciona. A criança vive brincando. Este direito precisa ser mais do que respeitado: precisa ser motivado. O tempo de brincadeira precisa ser respeitado, estimulado e propiciado na Educação Infantil.	
P47	Garantindo às crianças uma educação infantil de qualidade: profissionais com sólida formação, com boas condições de trabalho e remuneração adequada; estrutura e funcionamento qualificados das escolas de educação infantil; políticas públicas e sociais articuladas que visam o bem-estar da criança (garantia de financiamento; entre outros).	
P48	Formando professores e mantendo uma estrutura que privilegie a troca e o coletivo nas instituições. Além disso, é necessária uma supervisão efetiva das instituições.	
P14	Ação política centrando a criança pequena no topo da agenda das políticas sociais. Para isto são necessárias ações variadas, multisetoriais. Também considero a pergunta muito ampla.	
P24	Políticas integradas para melhoria da qualidade de: • Infra-estrutura; • Formação dos profissionais (professores, gestores, apoio); • Cultural (literatura, música, cinema, teatro, museus e centros culturais, etc); • Saúde (trabalho integrado com órgãos responsáveis para suporte e atenção às crianças, sua alimentação e acompanhamento em casos de necessidades especiais); • Transporte (condições para acesso a instituição e para atividades externas).	
P55	• ampliar o número de crianças atendidas nas instituições de educação infantil; • ter professores formados com condições dignas de trabalho; • oferecer à criança espaço com brinquedos, materiais e recursos necessários ao seu pleno desenvolvimento.	
P44	Parece recorrente mais é preciso repetir: Expandir o atendimento público de qualidade que ofereça à população, especialmente a mais pobre, um bom modelo de educação de crianças pequenas, baseando-se em pressupostos de respeito a diversidade e a cultura da infância. Apostar na formação dos professores	

P20	a) garantindo o acesso a um estabelecimento de educação infantil de qualidade; b) apoiando a família para que possa exercer com mais plenitude seu papel de primeira e fundamental instituição de cuidado e educação da criança; c) participando de movimentos, organizações e ações públicas que visam afirmar, defender e pressionar o atendimento dos direitos da criança; d) estando atento aos riscos, sempre presentes, sempre renovados, de corte de verbas para a educação infantil, de redução de programas, de fechamento de estabelecimentos, de contratação de pessoas não qualificadas ou criação de categorias de trabalhadores menos qualificados para o atendimento das crianças mais novas. Esses são alguns exemplos, poderia ir mais longe, mas ficaria extenso demais.	
-----	---	--

QUESTÃO 7	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Quais as estratégias utilizadas para implantar práticas educativas destinadas às crianças de 0 a 3 anos que, em seu município, foram efetivadas com sucesso? Por que as considera exitosas?		
P43	Destaco como experiências exitosas no Município de Natal as Escolas de Educação Infantil vinculadas à UFRN: O Núcleo de Educação Infantil e a Unidade de Educação Infantil, em razão da qualidade do trabalho realizado. Entre outros aspectos, destacam-se as condições de infra-estrutura incluída as condições de acessibilidades às crianças com necessidades físicas, as áreas verdes, os parques; o mobiliário adequado à essa faixa etária; a gestão democrática, a proposta pedagógica continuamente atualizada por toda a comunidade escolar; a formação dos professores inicial e continuada, através de diversas estratégias: grupos de estudos, participação de professores em bases de pesquisa ligadas ao Departamento de Educação, a escuta pedagógica (espaço coordenados por duas psicanalistas, em que os professores falam abertamente sobre suas angústias, dúvidas e ansiedades relacionadas ao trabalho realizado junto às crianças); a participação das famílias na escola; a valorização, o cuidado e o respeito aos profissionais que atuam na escola (professores, funcionários e estagiários); a ênfase na criança como protagonista do trabalho realizado na escola, a valorização da arte e da cultura popular e erudita, a autonomia e a autoria dos profissionais que atuam na escola.	
P23	No Rio de Janeiro, as creches públicas atendem crianças somente de 0 a 3 anos. Considero que esta estratégia ajuda a lidar com as especificidades das crianças pequenas no cotidiano. Cada vez mais as iniciativas de formação englobam profissionais da creche e dos outros segmentos, com ações específicas e outras integradas, o que ajuda a equacionar as particularidades do trabalho com 0 a 3 anos e a continuidade do trabalho para além dos 3 anos de idade.	
P3	Não atuo diretamente no sistema municipal de ensino, não gostaria de emitir um juízo sem ter dados concretos.	
P28	Não estou em condições de responder.	

P29	O município em questão é o de Belo Horizonte. Ressalta-se em primeiro lugar a política de formação dos professores, em curso de especialização (pós-graduação lato-sensu, em parceria com a FAE/UFMG) porque significa valorização profissional. E também: • A formação continuada dos/as profissionais por meio de cursos, palestras, encontros, participação em congressos, etc. • O movimento coletivo, organizado pela Secretária de Educação, envolvendo as instituições conveniadas e as Unidades/Escolas/Classes de Educação Infantil da rede própria para a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico e dos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil do município com a ajuda e parceria de consultores e assessores especializados nessa questão; A implantação do atendimento público, porque objetiva garantir o direito à educação.	
P37	Apesar de ainda não atender a demanda existente, a construção de instituições de Educação Infantil adequadas às necessidades e interesses das crianças. E, ainda, o oferecimento, há 26 anos, de um curso superior específico para a formação do professor de educação infantil, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essas duas práticas estão permitindo que o Estado caminhe em direção ao desenvolvimento qualitativo da Educação Infantil.	
P21	Pela realização de programa de formação continuada de coordenadores pedagógicos de aproximadamente 800 unidades de CEIs e EMEIs por 3 anos (aproximadamente 300 horas), cuja ênfase estava na reflexão sobre as práticas dos educadores e nas dificuldades dos coordenadores de mediar a construção por eles de novas atitudes e atividades. A decisão de unir os coordenadores de CEIs com os das EMEIs visou criar oportunidades para se estabelecer uma continuidade na forma de se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança a partir do nascimento. Parte do trabalho voltou-se para a gestão pedagógica das unidades, momento em que os coordenadores e os diretores de CEIs, em separado dos gestores de EMEIs, foram incentivados a pensar formas de organizar o trabalho de modo a respeitar e promover a criança.	
P7	Município de Florianópolis - Integração do zero a três ao sistema educacional desde sua implantação (1976), plano de carreira, estratégias de formação continuada ao longo do tempo, parceria com as universidades, mas especificamente com a UDESC-FAED e UFSC que tem curso de pedagogia habilitação em educação infantil, proposta de elaboração do plano municipal de educação (ação mais recente), entre outras.	
P15	Minha atuação universitária se dá na cidade de Guarulhos, mas meu município de residência é Bragança Paulista. Não há muito que comentar.	
P18	Quando há progressos, seja em unidades diretas ou conveniadas, sempre se pode reconhecer a atuação de algum grupo especial de assessoria, ou de um grupo de educadores com uma melhor formação, ou de alguma organização da sociedade civil; algumas prefeituras conseguiram melhorias, mas quando há eleições geralmente se recomeça tudo do zero ou se destrói tudo. Resultados exigem tempo e continuidade nos esforços. Existem boas experiências nas creches de universidades públicas.	

P39	Não conhecemos qualquer proposta nesse sentido.	
P42	Faz um mês que mudei para Maceió. Antes disso participava do Programa Rede em Rede, coordenado pela professora Zilma, no município de São Paulo. Devido a suas grandes proporções, é difícil fazer uma avaliação objetiva, mas atribuo ao Programa alguns sinais positivos observados, como a necessidade de integração das equipes nas unidades, uma maior valorização das brincadeiras, mais planejamento e registro. Também acompanhei por alguns anos os programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação de Diadema (SP), cujo aspecto mais valorizado é a aproximação das famílias.	
P17	Não tenho condições de analisar e comentar essa questão.	
P34	Posso relatar brevemente uma experiência que está em curso porque acompanho minha orientanda de doutorado que a realiza, com autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa: durante seu mestrado, houve o registro em vídeo de duas salas de Berçário em que o foco principal foi as crianças, embora a educadora aparecesse nas filmagens quando interagia com elas. Essas videograções foram recortadas em episódios, ou seja, em trechos de videograções que pareciam promissores para evidenciar competências e aprendizagens de crianças e que atendiam aos propósitos do trabalho. Esses episódios foram analisados em detalhes de modo a realçar os indícios de que se dispunha a partir dos comportamentos das crianças (trabalho dissertativo ⁸). Essas análises têm sido disponibilizadas às educadoras de Berçário da rede, em encontros mensais, orientados por perguntas, de modo a que elas próprias busquem indícios para as respostas às questões orientadoras. Esse exercício é seguido da programação de uma tarefa: elas devem observar e descrever cenas similares àquelas que foram analisadas a partir da observação de crianças em seu cotidiano, ou seja, em suas salas de atuação, de modo a comporem, individualmente, um <i>portfolio</i> de suas observações sobre as crianças. No próximo encontro esses achados são trazidos e socializados no grupo. Esse tipo de formação propicia experiências de observação de crianças com perguntas orientadoras de modo a aguçar a competências das educadoras sobre crianças pequenas. A experiência, apesar de ainda estar em curso, já apresenta resultados surpreendentes: as educadoras têm trazido relatos minuciosos que revelam discernimento e sensibilidade cada vez mais acurados.	
P2	No meu município tivemos em 2007 a criação do Conselho Municipal de Educação e o Fórum de Educação Infantil, iniciativas que vem discutindo temas e problemáticas de atendimento de crianças no município. Também a atual atuação da prefeitura tem ampliado o atendimento da educação Infantil, realizando parcerias e convênios com as antigas creches domiciliares, bem como criando novas escolas para os pequenos. Além disso, como professora universitária, temos ampliado o debate de temas emergentes relativos à infância nos espaços acadêmicos, na criação de um projeto de uma brinquedoteca para desenvolvimento de oficinas para professoras, bem como no acompanhamento dos estágios das alunas do curso de Pedagogia.	

⁸ Tacyana Karla Gomes Ramos. Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do Berçário? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Bolsista da CAPES.

P19	No Município de São Paulo, as creches que desenvolvem uma cultura colaborativa, com gestão democrática, que discutem as pedagogias para a infância (concepções e práticas) e que se organizam em rede, junto com grupos de pesquisa da universidade tem se evidenciado como estratégia bem sucedida, com impacto positivo na qualidade do trabalho com as crianças. A universidade oferece formação continuada aos professores que participam voluntariamente desse processo focalizando as questões da própria creche. Os professores fazem reflexão sobre sua prática, discutem com profissionais de outras unidades infantis, fazem visitas a outros centros infantis até no exterior, para conhecer novas práticas, assistem vídeos de experiências de outros países, fazem leituras sobre textos teóricos, aprendem a observar e avaliar seu próprio trabalho e chegam a escrever narrativas sobre os problemas do cotidiano da instituição infantil trilhando um percurso para a profissionalização. A creche, ao se abrir para a pesquisa, acolhe não só os investigadores, mas trabalha junto com os pesquisadores. A interface entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa sobre a prática pedagógica tem beneficiado a todos. A unidade infantil ao diferenciar-se, dá oportunidade ao estagiário da universidade de realizar um estágio curricular de melhor qualidade, multiplicando os impactos desse processo. Assim, o processo de pesquisa/formação/intervenção tem sido uma experiência positiva junto ao Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, com sede na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que integra um grupo de creches ou centros infantis da cidade de São Paulo que oferece uma educação infantil de melhor qualidade.	
P46	A UEI, na UFRN, uma experiência de sucesso!	
P1	Não sei, desconheço práticas exitosas com crianças de zero a três.	
P12	Envolvimento da população que batalhou pela creche; gestão partilhada famílias/professoras; inseparável o tripé criança/professora/família; descoberta das práticas invisíveis de exclusão na comunidade e na creche.	
P11	Não sei, teria que pesquisar. Há alguns trabalhos que foram desenvolvidos na perspectiva racial e que estão sendo premiados pelo CEERT.	
P27	No município do Rio de Janeiro, as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, destinadas à formação dos educadores das creches públicas, iniciaram com a presença destes nos <i>Seminários de Educação Infantil</i>, nos eventos denominados <i>Trocas de experiências bem sucedidas</i> – organizados pelas Coordenadorias Regionais de Educação – e, principalmente, nos Centros de Estudos, realizados mensalmente nas próprias unidades escolares, onde o planejamento das ações para contribuir com essa formação fica a critério das direções das creches. Acreditamos que o melhor caminho para a construção de uma pedagogia destinada às crianças de zero a três anos, seja a formação continuada dos educadores que desenvolvem diretamente o trabalho com elas, pois através do encontro de diferentes saberes, interesses do grupo e reflexão contínua de sua prática diária que nos construímos e re-construímos como sujeitos envolvidos nesse processo. Esses espaços reflexivos ocorrem tanto com o grupo em sua totalidade, como é o caso dos Centros de Estudos, onde garantimos momentos de estudos de eixos temáticos, priorizando conhecimentos que envolvem a psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia, como também, em subgrupos que são destinados ao planejamento efetivo das ações que envolvem os educadores e suas práticas, sessões reflexivas,	

	organização do ambiente, da rotina que envolve os momentos de cuidar, dos procedimentos a serem adotados pelo grupo nas dificuldades enfrentadas no dia a dia, seleção de materiais, registro diário individual, discussões coletivas sobre problemas decorrentes de relações interpessoais, etc. Para tal, utilizamos dinâmicas, leituras de textos, debates, vídeos, palestras, oficinas, apresentações de trabalhos, etc. Não temos pretensão de instituir regras, mas sim de colaborar para que os educadores compreendam que o seu fazer pedagógico deve ser pensado e reconstruído a todo instante, consciente de que é no interior de cada espaço que essas relações se constituem e que o trabalho em equipe é permeado por uma diversidade de idéias, crenças, valores que interferem na construção das subjetividades, pois é através de sua interação com o mundo e nessas relações que os sujeitos se constituem.	
P47	Sou professora de uma unidade federal de educação infantil, vinculada a uma universidade. As estratégias estão sendo: investimento na formação dos profissionais; ampliação de recursos financeiros existentes e obtenção de nova verba, gerando a melhoria do espaço físico, o enriquecimento dos materiais didático-pedagógicos e também o investimento na formação dos profissionais, entre outros aspectos.	
P48	As estratégias utilizadas pelas creches da USP. Respeitam as crianças, criam novos conhecimentos sobre elas.	
P14	Desconheço	
P24	Desconheço.	
P55	No município de Miracema do Tocantins – TO, localizado a 80 Km de Palmas, as creches aceitam crianças a partir dos dois anos de idade, as vezes com 18 meses de idade. Temos três creches e nenhuma delas possui berçário. No entanto durante o período de campanha eleitoral para prefeito e vereadores no município, uma das reivindicações da população foi a construção de uma creche com berçário, para atender crianças de 0 a 2 anos e também pela ampliação do número de vagas nas creches, pois todas elas possuem um lista de espera por vagas, e as famílias e suas crianças não vem sendo atendidas. As creches já estão em funcionamento por doze ou 15 anos aproximadamente, e desde sua criação atendem crianças de 2 a 4 anos e meio, com 5 anos as crianças vão para a pré-escola, que fica em outro prédio, em outro local. Ou seja, creche e pré-escola trabalham separadamente. É feito um trabalho pedagógico-educativo com as crianças de 2 a 3, e também com as outras. A creche tem uma rotina estabelecida que é seguida pelas professoras envolvendo atividades de higiene, cuidados e alimentação e momentos de atividades direcionadas, que ocorrem pela manhã e a tarde. As atividades direcionadas são planejadas pelas professoras e pode ser: brincar no pátio, realizar uma atividade de pintura, ouvir uma história, recortar e colar figuras, e outras. Dentro das condições oferecidas as professoras realizam um bom trabalho com as crianças, embora nem todos tenham formação no magistério. Uma minoria possui curso superior, muitas delas estão cursando pedagogia e outras possuem somente o ensino médio/magistério e ainda algumas que possuem o ensino médio básico. São três professoras por sala, em torno de 35 a 40 crianças. Observamos que as professoras que possuem formação	

	na área ou que estão cursando pedagogia assumem a liderança dos trabalhos. Observamos um nível de desenvolvimento satisfatório das crianças, após o ingresso nas creches, com relação a socialização, as crianças passam a interagir com as outras crianças e a grande maioria se mostram carinhosas com as professoras, aos poucos passam a ter autonomia para cuidar de sua higiene pessoal e realizar a alimentação. No entanto, do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, as atividades realizadas pelas crianças poderiam contribuir mais efetivamente para a formação do pensamento e construção de representações pelas crianças.	
P44	Não possuo dados para responder de forma efetiva tal questão. O que posso observar é que tanto a expansão como a qualidade do atendimento de 0 a três anos em todo o Estado são deficitárias. A própria formação dos professores, no âmbito do curso de pedagogia, não tem contemplado a faixa etária de 0 a 3 três anos no que se refere a conteúdos e campo de estágio.	
P20	(Deixo de responder, porque aqui em Brasília não temos municípios e o governo do DF é muito omissor na educação infantil, especialmente na área da creche. A quase totalidade do atendimento das crianças de até 3 anos é feita por entidades da sociedade civil, muitas das quais em convênio com o setor público, geralmente da assistência social, como se não existisse a LDB, o Plano Nacional de Educação nem o Fundeb)	

QUESTÃO 8	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Quais as principais referências bibliográficas que você utiliza ou indica para a fundamentação de propostas pedagógicas para a creche? Destaque dentre elas as cinco que considera mais importantes.		
P43	VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. WALLON, Henry. As Origens do Pensamento na Criança. São Paulo: Manoele, 1988. SANCHES, E. C. Creche: Realidade e Ambigüidades. Petrópolis: Vozes, 2003. OLIVEIRA, Zilma. Educação Infantil: Muitos Olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. OLIVEIRA, Zilma. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos. São Paulo: Cortez, 2002. DIDONET, Vital. Creche: A que Veio? Para onde Vai? Brasília, Em Aberto, v. 18, n. 73, p. 11-27, julho, 2001. FALK, Judit. Educar os Três Primeiros Anos: A Experiência de Lóczy. São Paulo: JM Editora, 2004. KUHLMAN, Jr. M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998. GOULART F. & PALHARES M. S. (Orgs.). Educação Infantil pós-	

	LDB : rumos e desafios. São Paulo, Editores Associados, 1999. GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. La Educación Infantil de 0 a 3 años. Madrid: Norata, 2002. AGÜERA, Isabel. Chiquitines. Jugar y Aprender Hasta los 3 Años. Madrid: Narcea Ediciones, 2006. WINNICOTT, D. W. Os Bebês e suas Mães. São Paulo: Martins Fontes, 1994. DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena. Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando uma dança. Séries cadernos de reflexão. Espaço pedagógico, 1999. LAPIERRE, André; LAPIERRE, Ana. Adultos diante da Criança de 0 a 3 Anos. Curitiba	
P23	BARBOSA, Maria Carmem. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM Editora, 2004. KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de Educação Infantil In: BASÍLIO, Luís C. & KRAMER, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003. KUHLMANN, Jr. Moisés. Educação Infantil e currículo In: GOULART FARIA, Ana Lucia & PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Editores Associados, 1999.	
P3	BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre ARTMED 2006 BONDILO, Anna e MANTOVANI, Susana . Manual de Educação Infantil DE 0 a 3 anos Porto Alegre ARTMED 1998 ----- e Horn Maria da Graça . Projetos na Educação Infantil. Poá ARTMED 2008 CAMPOS CARVALHO Mara e RUBIANO BONAGAMBA Márcia. Organização do Espaço em Instituições Pré Escolares in Moraes Oliveira Zilma (org) Educação Infantil Muitos Olhares. São Paulo, Cortez, 1994. CRAIDY, CARMEN E KAERCHER, GLADIS. Educação Infantil Pra que te Quero. Porto Alegre, ARTMED, 2002 FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil in Zabalza, Miguel. P. Alegre. Artes Médicas, 1998. HORN, Maria da Graça Souza. -Cores, Sons, Aromas e sabores: A construção do espaço na Educação Infantil. Porto Alegre, ARTMED, 2004 HOFFMANN, Jussara e GOMES, Beatriz Na Creche . Porto Alegre Mediação, 1998 MORAES OLIVEIRA, Zilma. Educação Infantil Muitos Olhares. São Paulo, Cortez, 1994. MUSSATTI, Tília in GANDINI, Lela e CAROLYN, Edwards. Bambini. Porto Alegre, ARTMED, 2002 ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde (org) Fazeres na Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 1998 ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. ARRIBAS, Tereza. Educação Infantil Porto Alegre ARTMED, 2004	

	Revista Pátio Infantil ARTMED Porto Alegre Maturama, Humberto Amar e Brincar. São Paulo, Palas Atenas, 2004 Goldschmied, Elinor Educação de 0 a 3 anos. Porto Alegre, Artmed, 2006 Montagné, Hubert. A criança ator de seu desenvolvimento. Lisboa, Instituto Piaget, 1993 Observação: Os marcadores indicam as cinco mais recomendadas	
P28	AGAMBEN, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005. BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. A infância. São Paulo: Record, 2003. CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. NIETZSCHE, Friedrich. Assim falava Zaratustra. Lisboa: Relógio d'água, 1998. RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.	
P29	OLIVEIRA, Zilma et al. Creches: crianças, faz de conta e cia. Petrópolis: Vozes, 1992. CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, p.32-42, 1994. _____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 20, n. 68 - Especial, p. 126-142, 1999. KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, p. 107- 115, 2002. KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 16-31, 1994. KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, v. 1, 2005. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. As Cem Linguagens da Criança – ed. ArtMed, ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: ArtMed, 2004. BRACARENSE, Marcela A.; GOULART, M. Inês, A criança do berçário: é possível identificar suas demandas ? Presença Pedagógica, v. 12, n. 72, p. 44-53, nov./dez.. 2006. CARVALHO, A., SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.) Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Ed. UFMG, PROEX, 2002. CRAIDY, C. (org.) O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.	

	GUIMARÃES, Daniela. A construção da identidade educacional das creches. <i>Presença Pedagógica</i>, v. 13, n. 73, p. 44-51, jan./fev. 2007. OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade a criança em foco. In: OSTETTO, L. (org.) <i>Encontros e encantamentos na educação infantil</i>. São Paulo: Ed. Papirus, 2000. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. Al. (org.). <i>Os fazeres na educação infantil</i>. São Paulo: Cortez, 1998. SANTOS, M. <i>Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creches</i>. Petrópolis: Vozes, 2006. ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. <i>creches e educação infantil: atividades para crianças de 0 a 6 anos..</i> São Paulo: Moderna, 1999. FARIA, V.; SALLES, F. <i>Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica</i>. São Paulo: Scipione, 2007.	
P37	Referências organizadas por ordem de importância: - PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. <i>As crianças: contextos e Identidades</i>. Braga/PT: Universidade do Minho. - GAITÁM, Lourdes. <i>Sociologia de la Infância: nuevas perspectivas</i>. Madrid: Editorial Síntesis. - BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. <i>Manual de Educação Infantil 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva</i>. Porto Alegre: Artmed. - ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. <i>Os fazeres na Educação Infantil</i>. São Paulo: Cortez. - MELLO, Suely Amaral A. FALK, J. <i>Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy</i>. Araraquara: JM Editora. - POST, Jacalyn, HOHMANN, Mary. <i>Educação de Bebês em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens-</i> Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. - GOLDSCHMIED, Elinor; JACSON, Sonia. <i>Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche</i>. Porto Alegre: Artmed. - GESSELL, Arnol. <i>A criança de 0 a 5 anos</i>. Rio de Janeiro. Martins Fontes. CORDEIRO, M. <i>O grande livro do bebê</i>. Lisboa: Esfera dos Livros.	
P21	ROSSETTI-FERREIRA E OUTROS. <i>Fazeres na Educação Infantil</i>. São Paulo, Cortez, 1998. BONDIOLI, A e MANTOVANI, S. <i>Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. DANTAS, H. <i>A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon</i>. São Paulo: Manole, 1990. FALK, J. (org.) <i>Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy</i>. Araraquara. JM Editora, 2004. OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.) <i>A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil</i>. São Paulo, Cortez, 3ª Ed. 2000.	

P7	BRASIL, Conselho Nacional de Educação, CEB. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. 1999. BRASIL, MEC. Parâmetros de qualidade para educação infantil, 2006, volume 2. CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais as crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil. Editora Scipione. São Paulo, 2008. FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O contexto multifacetado do currículo na educação infantil. Revista Criança, n 41, MEC, Brasília, 2006. CAMPOS, Maria Malta. FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006. KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. Anped, 2005. KUHLMANN, M.Jr. Educação infantil e currículo. In: Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores associados, 1999. MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. e DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, Xamã, 2006. MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (org.). Currículo, cultura e sociedade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: Instituições, Funções e Propostas. In: Cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, novembro de 2006. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. MEC. VIGOTSKI, L. V. A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Tradução Zoia Prestes) IN: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais – GIS, n° 11, junho de 2008	
P15	CAMPOS, M.M.M et alli Consulta sobre qualidade da educação infantil. São Paulo, Cortez Editora/Save the Children. FREITAS, M.C. Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação. São Paulo, Cortez Editora. KUHLMANN JR, M. Infância e educação infantil. Porto Alegre, Editora Mediação. SARTI, C.A. A família como espelho. São Paulo, Cortez Editora. SILVA, I.O. Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades. São Paulo, Cortez Editora.	

P18	- os documentos oficiais, inclusive o RCNEI, as Diretrizes do CNE, os Parâmetros de qualidade, os documentos mais antigos do Coedi e a série Menino quem foi teu mestre, para as crianças maiores; - a experiência das cidades do norte da Itália; - o currículo High Scope; - os documentos do NAEYC; - a literatura nacional e internacional.	
P39	BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2006. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2008. BECCHI, Egle. BONDIOLI, Anna (org.) Avaliando a Pré-Escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. Campinas: Autores Associados, 2004. CARVALHO, A. M. O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999. CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília. MEC/SEF/COEDI. 1995. DALBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto-Alegre: ArtMed, 2003. EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (org.). Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios. .Campinas: Editora Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. FARIA, A. L. G. & MELLO, S. A (Org.). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Campinas: Junqueira & Marin, 2007. GODOI, Elisandra Girardelli. Avaliação na Educação Infantil: um	

	encontro com a realidade. Porto Alegre/Rio Grande do Sul: Editora Mediação, 2004. JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2002. MANTOVANI, Susanna. BONDIOLI, Anna (Org.). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. ONGARI, Bárbara. MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003. OSTETO, Luciana (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, SP. Papirus, 2002. PANIAGUA, G. & PALACIOS, J. Educação infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005. ROSSETTI-FERREIRA, M. C., MELLO, A. M. , VITORIA, T. , GOSUEN, A. & CHAGURI, A, C. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. Z., SILVA, A. P. S. & CARVALHO, A.M. A. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação Infantil. Porto Alegre/ Rio Grande do Sul: ArtMed, 1998. ROSSETTI FERREIRA, M.C. et. alli Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2007, 9ª Ed.	
P42	Organizadoras: Ana Lúcia Goulart Faria e Marina Silveira Palhares Livro: Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios Editora Autores Associados, Campinas, 1999 Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62 Autoras: Anna Bondioli & Susanna Mantovani Livro: Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 Anos Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1998 (9ª edição) Organizadora: Anna Bondioli Livro: O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada Editora Autores Associados, Campinas, 2004 Autores: Caroline Edwards, Lella Gandini & George Forman Livro: As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1999	

	Autoras: Elinor Goldschmied e Sonia Jackson Livro: Educação Infantil de 0 a 3 anos Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2008, 2ª Ed. Autoras: Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Sole Livro: Aprender e Ensinar na Educação Infantil Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1999 Autores: Fred Newman e Lois Holzman Livro: Lev Vygotsky – cientista revolucionário Editora Loyola, São Paulo, 2002 Autor: Gilles Brougère Livro: Brinquedo e Cultura Coleção Questões de Nossa Época, Cortez Editora. São Paulo, 1995 Autora: Heloisa Dantas Livro: A Infância da Razão: Uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon Editora Manole, São Paulo, 1990 Autora: Izabel Galvão Livro: Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não Editora Vozes, Petrópolis, 2004 Autora: Izabel Galvão Livro: Henri Wallon – Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil Editora Vozes, Petrópolis, 1995 (2ª edição) Organizador: Judit Falk Livro: Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy Editora JM, Araraquara, 2004 Autora: Lenira Haddad Livro: A Creche em Busca de Identidade: Perspectivas e Conflitos na Construção de um Projeto Educativo Editora Loyola, São Paulo, 1991 Autor: Lev S. Vygotsky Livro: A Formação Social da Mente Editora Martins Fontes, São Paulo, 1984 Autor: Lev S. Vygotski Livro: A construção do pensamento e da linguagem Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001 Autor: Lev S. Vygotsky Livro: Pensamento e Linguagem Editora Martins Fontes, São Paulo, 1987 Autora: Madalena Freire Livro: A Paixão de Conhecer o Mundo Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983 (5ª edição) Autora: Maria Carmem Barbosa Livro: Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2006	
--	--	--

	Autora: Maria da Graça Horn Livro: Sabores, cores, sons, aromas – organização dos espaços na Educação Infantil Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2004 Autora: Marta Kohl de Oliveira Livro: Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico Editora Scipione, São Paulo, 1995 (4ª edição) Autores: Mary Hohmann e David P. Weikart Livro: Educar a Criança Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2007, 4ª Ed. Autores: Miguel A. Zabalza Livro: Qualidade em Educação Infantil Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1998 Autor: Moysés Kuhlmann Jr. Livro: Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica Editora Mediação, Porto Alegre, 1998 Autor: Philippe Ariès Livro: História social da criança e da família Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1978 Autoras: Rheta De Vries e Betty Zan Livro: A Ética na Educação Infantil Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1998 Autora: Teca Alencar de Brito Livro: Música na Educação Infantil – Propostas para a formação integral da criança Editora Petrópolis, São Paulo, 2003, 2ª Ed. Autor: Yves de La Taille Livro: Limites: Três Dimensões Educacionais Coleção Palavra de Professor Editora Ática, São Paulo, 1998 Autores: Yves De La Taille; Martha Kohl de Oliveira & Heloisa Dantas Livro: Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão Summus Editorial, São Paulo, 1992 Autoras: Zilma M. R. Oliveira, Ana Maria Mello, Telma Vitoria & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira Livro: Creche: Crianças, Faz de Conta e Cia. Editora Vozes, Petrópolis, 1993 Organizadora: Zilma M. R. Oliveira Livro: Educação Infantil: Muitos Olhares Cortez Editora, São Paulo, 1994 Organizadora: Zilma M. R. Oliveira Livro: A Criança e seu Desenvolvimento – Perspectivas para se Discutir a Educação Infantil Cortez Editora, São Paulo, 1995	
--	--	--

	Autora: Zilma M. R. Oliveira Livro: Educação Infantil: fundamentos e métodos Editora Cortez, São Paulo, 2002 Coleção do MEC / Secretaria de Educação Fundamental (SEF) / Departamento de Políticas Educacionais (DPE) / Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI): Professor da Pré-Escola, volumes I e II (1991) Educação Infantil no Brasil: Situação Atual (1994) Política Nacional de Educação Infantil (1994) Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994) Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Autoras: Maria Malta Campos & Fúlvia Rosemberg, 1995) - Acompanha um vídeo Educação Infantil: Bibliografia Anotada (1995) Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996) Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação para a Saúde (1997) Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil (1998) Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006) Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil. Volumes 1 e 2 (2006) Revista Criança Material do PROINFANTIL Pátio – Revista Pedagógica Organizada pela Faculdade de Educação da PUC-RS Editora Artes Médicas Sul Ltda. Vídeos realizados pelo Cindedi e Creche Carochinha • O Fazer do Bebê • Os Contos que as Caixas Contam • Vida em Grupo na Creche Carochinha • O Lobo que Virou Bolo: Práticas Educativas Alimentares • Quando a Criança Começa a Freqüentar a Creche • Creche e Letramento	
--	---	--

P17	Alguns de meus textos na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil e acho um ótimo recurso o uso, não de textos, mas de vídeos, nacionais e estrangeiros, da coleção existente na Fundação Carlos Chagas, entre outros. O documento sobre os Critérios para o Atendimento em Creches, publicado pelo MEC, também me parece uma referência imprescindível e importantíssima para se pensar sobre o trabalho com os pequenos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI também são um importante texto de referência.	
P34	ANGELIM, F.; OLIVEIRA, I. & VASCONCELOS I. (Orgs.). Proposta curricular: educação infantil. Camaragibe, PE: Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Camaragibe, 2002. BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995. OLIVEIRA, Z. M. R. de Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et ali. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. SÃO PAULO/Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil, São Paulo: SME / DOT, 2007.	
P2	BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi 9 a ed. Porto Alegre: Artmed,1998 PALÀCIOS, Jesús; PANIAGUA, Gema. Educação Infantil-Resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed 2007 OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 OSTETTO Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Campinas, Papyrus, 2000. FILHO, Altino José Martins [et al.] Infância Plural. Crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006	
P19	Hohman; Weikart . A educação de bebês em Infantários. Lisboa: Fundação Gulbenkian.2003. GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche. Porto Alegre:Artmed,2006. Obras italianas sobre creche (O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação – Anna Bondioli; Bambini: a abordagem italiana à educação infantil – Lella Gandini e Carolyn Edwards; A educadora de creche – Bárbara Ongari e Paola Molina; À procura da Dimensão Perdida – Giordana Rabitti; O tempo no cotidiano infantil – Anna Bondioli – La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi e La ética em el pensamiento y obra de Loris Malgauzzi, ambos de Alfredo Hoyuelos); OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interacção adulto/criança.	

	Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância), nº 1, janeiro, 153-173, 2000. FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática docente nas escolas. Revista Portuguesa de Formação de Professores, número 1, 2001. HARGREAVES, Andy. Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age. London: Teachers College Press, 1994.(Educação para mudança. Porto Alegre: Artmed) Zeichner,K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. SPODEK. Currículo para crianças de 0 a 6 anos. PASCAL , Cristine; BERTRAM, Tony. Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove Estudos de caso. Lisboa: Porto Editora,1999. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.) Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.	
P46	SOUZA E BORGES- A práxis na formação de educadores infantis; RCNEI – Referencial Curricular para Educação Infantil; GOLDSCHMIED, Elinor – Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche; FARIAS E PALHARES, BONDIOLLI e MONTORANI, EMILIA SANCHEZ, MIGUEL KUHLMANN JR. Dentre outros.	
P1	O educador de todos os dias, Craidy e alli. Ed. Mediação Educação infantil para que te quero, Craidy e alli. Ed. Artmed Sabores, cores, sons, aromas; A organização dos espaços na educação infantil, Horn, Maria da Graça BARBOSA, Maria Carmen Revista Pátio Infantil Publicações do MEC	
P12	-BONDIOLI, ANNA, PROJETO PEDAGÓGICO DA CRECHE E SUA AVALIAÇÃO ,AUTORES ASSOCIADOS - SOUZA, GISELE , A CRIANÇA EM PERSPECTIVA, CORTEZ - FALK, JUDIT EDUCAR OS TRÊS PRIMEIROS ANOS- A EXPERIÊNCIAI DE LOCZY , JUNQUEIRA E MARIN - BONDIOLI E MANTOVANI. MANUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. ARTMED - BECHI,EGLE AVALIANDO A PRE-ESCOLA-TRAGETÓRIA DE FORMAÇÃO, AUTORES ASSOCIADOS - BARBOSA, MARIA CARMEN, POR AMOR E POR FORÇA, ARTMED	

	- FARIA E MELLO (ORGS) LINGUAGENS INFANTIS, AUTORES ASSOCIADOS -FARIA E MELLO, O MUNDO DA ESCRITA NO UNIVERSO DA PEQUENA INFÂNCIA, AUTORES ASSOCIADOS - FARIA (ORG) O COLETIVO INFANTIL EM CRECHES E PRE-ESCOLAS-FALARES E SABERES. CORTEZ	
P11	KOHAN, W. O. . Infância, estrangeiridade e ignorância. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. v. 1. 173 p. Janusz Korczak- Quando eu voltar a ser criança Pro-posições v.14, n3 (12) Dossiê educação infantil e gênero Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-moderna Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence; Abramowicz, A. Silverio, V et all – Trabalhando a diferença na educação infantil. Editora Moderna, 2006. O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes: Ana Lucia Goulard de Faria	
P27	A pesquisadora sugeriu a bibliografia a partir das temáticas de disciplinas ministradas, optamos por inserir na disciplina o eixo que destinava a organização curricular 6) Referencias Bibliográficas de Didática Curricular ANGOTTI, Maristela. O trabalho docente na pré-escola. Revisitando teorias, descortinando práticas. SP: Pioneira/ Thonson Learning, 2003. AQUINO, L & VASCONCELLOS, V. Orientação Curricular para a Educação Infantil: RCNEI e DCNEI. In: VASCONCELLOS, V. (org). Educação da Infância: História e Política. RJ: DP&A,2005. BRASIL. MEC. Proposta Pedagógica e currículo de Educação Infantil: Questões conceituais. In: BRASIL. MEC. Proposta Pedagógica e currículo de Educação Infantil: Roteiro de análise, 1996. BARBOSA & HORN. Por uma Pedagogia de Projetos na Educação Infantil. Revista Pátio ano II, nº 7, Nov- Jan,1998. CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gladis E. (org). Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed,2001. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999. FARIA, A. L. G. e PALHARES., M. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP, Autores Associados, 1999. FREIRE, Madalena. “A paixão de conhecer o mundo “. 12ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995. GALVÃO, Izabel. Wallon e as crianças, esta pessoa abrangente. Revista criança nº33. Brasília. MEC,DEZ/1999. KRAMER, S. Com a Pré-escola nas mãos. RJ: Ática,1989.	

	MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. (org). Currículo, Cultura e Sociedade. 2ª ed. SP: Cortez, 1995. MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Monica (org). Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. OLIVEIRA, Zilma M.R de (org.). Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.	
P47	Resposta - (ORDEM ALFABÉTICA, elenco, com um esforço imenso, algumas referências que totalizam mais de cinco) ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: SP, Editora Alínea, 2007. CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais as crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. URSS: Editorial Progreso, 1988. DUARTE, Newton. Vigotski e o aprender a aprender: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. FACCI, M.G.D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, A. e DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, Xamã, 2006, p.11-25. KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.). Educação infantil Pós-LDB: Rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62) ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 fev. 2004. SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 8. ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados. 1987. LEONTIEV, a. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. & VYGOTSKY, L. S. et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes. 1991. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001. VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem.	

	São Paulo: Martins Fontes, 2001.	
P48	PINTO, M. & SARMENTO, M. As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997 FARIA, A.L.G de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Educação e Sociedade, dez. 1999, vol.20, no.69, p.60-91. ROCHA, Eloísa A.C. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação nº 16. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 27-34 CONSULTA sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006 EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Artmed, Porto Alegre, 1999	
P14	Não é o tema principal de meu trabalho.	
P24	BONDIOLI, A. (org.) (2004). O tempo no cotidiano infantil. Perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Parchoal Moreira. SP, Cortez. BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. (1998). Manual de educação infantil. De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severino Di Leone & Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre, ArtMed. CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gladis E. (org). Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed,2001. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999. GALVÃO, Izabel. Wallon e as crianças, esta pessoa abrangente. Revista criança nº33. Brasília. MEC,DEZ/1999. OLIVEIRA, Zilma M.R de (org.). Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo:Cortez, 1994. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et all (org.). Os fazeres na educação infantil. SP, Cortez. VASCONCELLOS, V. (org). Educação da Infância: História e Política. RJ: DP&A,2005. (essa bibliografia não está atualizada – faltam títulos que mudaria,	

	mas não estou com estes no momento).	
P55	CRAIDY, C. M. & KAERCHER, G. E. S. (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. OLIVEIRA,Z.R. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. EDWARDS, Carolina; GANDINI, Leilla; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. FARIA, Ana. Lucia. G. (Org.). O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, KISHIMOTO,Tizuko M. e PINAZZA, Mônica A. Pedagogia(s) da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2006.	
P44	O COLETIVO INFANTIL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS- Faria, Ana Lucia Goulart (org) ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- Barbosa, Maria Carmem Silveira. EDUCAÇÃOI INFANTIL: FUNDAMENTOS E MÉTODOS. Oliveira, Zilma Ramos JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO. Kishimoto, Tizuko Morchida EDUCAÇÃO DA INFANCIA, HISTÓRIA E POLÍTICA. Vasconcellos, Vera Maria Ramos (org) INFANCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL. Uma abordagem histórica. Kuhlmann Jr. Moisés. PARAMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL-MEC- SEB OS FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Ferreira, Maria Clotilde R., Mello e Vitoria (org).	
P20	a) Como Amar uma Criança, de Janusz Korczak, Editora Paz e Terra b) As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância, Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Froman. Artmed. c) Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em Creche. Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Artmed. d) A Creche Saudável – Educação Infantil de Qualidade. Coordenação de Claudius Ceccon e Jovelina Protasio Ceccon, CECIP, Artmed. e) várias publicações de autores brasileiros, professores universitários e gestores de sistemas de ensino. Faço as indicações conforme o tema mais próximo que me é apresentado por quem me faz a consulta. Há diversos livros bons, alguns com abordagem mais	

	completa, outros dedicados a temas específicos da educação infantil nessa faixa etária (artes, pensamento matemático, valores, música, “estimulação”, constituição do eu, etc).	
--	---	--

QUESTÃO 9	RESPOSTAS DOS PESQUISADORES	ANÁLISES:
Além das questões levantadas acima, quais os principais desafios que necessitam ser superados para qualificar as práticas cotidianas e propostas pedagógicas das instituições de educação infantil?		
P43	1. a completa transição das creches para a rede municipal; 2. políticas públicas de financiamento para a faixa etária de 0 a 3 anos; 3. construção de escolas de educação infantil de acordo com os padrões de qualidade necessários; 4. a contratação de professores formados em Pedagogia para atuar junto às crianças; 5. a formação continuada aos professores que estão em serviço; 6. a extinção da figura do “auxiliar”, “pajem”, e “cuidador”, ou outra figura que não seja o professor no trabalho junto as crianças. Os professores devem cuidar e educar. Não deve haver aquele que cuida e o que educa; 7. criação de um plano de cargos e salários para os profissionais que atuam na creche, assim como as demais etapas da educação; 8. equipar a escola de educação infantil com livros, materiais pedagógicos e brinquedos; 9. não predominar a visão de que para a criança qualquer coisa serve. É preciso clareza dos objetivos a serem desenvolvidos e das estratégias pedagógicas a serem utilizados através de uma proposta pedagógica especificamente para essa faixa etária.	
P23	Os principais desafios que necessitam ser superados para qualificar as práticas cotidianas e propostas pedagógicas das instituições de educação infantil: - formação inicial e continuada dos profissionais, envolvendo constante reflexão sobre práticas e participação em atividades culturais - equipe multidisciplinar para o trabalho na creche (envolvendo psicólogos, psicomotricistas, profissionais da arte, comprometidos com as crianças como sujeitos culturais, críticos e ativos na construção da realidade conjunta) - valorização da identidade de quem compõe o cotidiano das instituições (crianças, familiares e profissionais, o que envolve desde a valorização de seus nomes, até suas histórias de vida, profissões, etc.) - incentivo às práticas de registro e avaliação do trabalho que não sejam objetivas e constatativas, mas que dêem visibilidade aos movimentos e construções das crianças - abertura da rotina para espaços e tempos de brincar, sendo a brincadeira compreendida não como passatempo, mas como constituição de aprendizagem e subjetividade.	
P3	A formação de educadores	
P28	Superar os pré-conceitos e os presuntos saberes que temos sobre a infância os que trabalhamos com a educação infantil e a formação de professores.	

P29	A rotina (tempos e espaços) ainda organizada em função dos adultos e da instituição. O formato de enturmação estruturado por faixas etárias. A rotatividade de professoras e as faltas diárias destas dificultam a consolidação de uma proposta pedagógica.	
P37	A criação de políticas intersetoriais para Educação Infantil é imprescindível para o seu desenvolvimento. Não se pode perder de vista que a infância apresenta especificidades próprias, enquanto categoria social, desse modo, só a definição de estratégias políticas no campo educacional, não será suficiente para que tenhamos uma Educação Infantil de qualidade no País.	
P21	A formação inicial pouco trabalha com a questão da educação da criança de zero a três. O preconceito de que não é preciso que o educador tenha um saber sistematizado sobre a educação da criança pequena. Desenvolver metodologias de trabalho com as diferentes linguagens tendo em vista a apropriação das mesmas por crianças pequenas. O peso do modelo de ensino dos níveis de ensino superiores.	
P7	Avanço na concepção de que o atendimento às crianças pequenas é educacional e que as creches fazem parte da primeira etapa da educação e assim sua função social tem um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. O avanço na concepção da importância da creche por parte da sociedade possibilitará que maiores investimentos sejam feitos e apoiados. Definição do custo aluno qualidade, conforme previsto no PNE e LDB.	
P15	Tirar as informações sobre saúde do campo das superficialidades; Incrementar a formação no campo das artes entendendo esse campo como fundamental ao universo pedagógico consubstancial à criança de zero a três anos; Procurar interlocutores qualificados para constituir uma frente de interlocução relacionada à “arquitetura das instituições” para a criança de zero a três.	
P18	Precisamos urgentemente: - de um novo currículo para os cursos de pedagogia que contemple a educação nessa faixa etária em detalhe; - de cursos de especialização nas boas universidades que procurem inovar na formação continuada; - de melhores salários e condições de trabalho para os educadores; - de uma atuação mais incisiva dos órgãos fiscalizadores; - da consideração dos direitos humanos das crianças abaixo de 3 anos que estão sendo tolhidas em seu desenvolvimento humano no interior de creches que mais parecem prisões.	
P39	Qualificar os/as professores, ampliar os recursos financeiros para a EI, dotar as UEI de condições de conforto, segurança e ambiente acolhedor. - Formação de professores a nível superior com especificidade nos fundamentos e na organização do trabalho pedagógico da educação infantil. - Valorização do professor da educação infantil, com salários e plano de carreira dignos e formação continuada para os professores.	

P42	• Formar mais formadores de professores; • Conquistar mais visibilidade sobre a educação infantil na sociedade; • Promover a integração entre creches e pré-escolas, educação infantil e ensino fundamental; • Ampliar mais debate entre as diversas instâncias, especialmente entre universidades, professores e representantes do poder público para definir melhor qual deve ser o papel e os objetivos da educação infantil na nossa sociedade atual, respeitando-se as especificidades regionais; • Conquistar mais espaço dentro das políticas públicas.	
P17	São tantos que, às vezes, fica-se desanimado diante dos obstáculos, idas e vindas das políticas que resistem em priorizar a educação da infância e voltam-se para soluções “alternativas”, que adiam a diminuição das desigualdades sociais de nosso país. A iniciativa de chamar os setores preocupados com essas questões é importante e me congratulo com ela. Haveria muito a se escrever, mas isso é o que foi possível realizar dentro dos limites em que foi proposto.	
P34	O maior desafio é tornar o ambiente institucional infantil com características próprias, diferente de uma escola, em que tenha predomínio a ludicidade, a criação, as relações afetuosas, o estímulo e desafio, sempre bem dosados, para que as crianças não percam suas curiosidades, mas as multiplique e se sintam apoiadas para novos desafios.	
P02	Os principais desafios estão na criação de políticas sociais que se voltem para as crianças pequenas, principalmente as menores de 3 anos e que tenham no seu bojo um projeto de valorização da infância e dos direitos das crianças juntamente com a valorização dos profissionais que atuam nessa área. Uma nação que pensa nos seus cidadãos prioriza a infância como condição de humanidade.	
P19	Preocupar-se com processos de transferência de crianças das creches para as escolas infantis.	
P46	O primeiro é o pré-conceito em relação ao trabalho realizado nas creches, que, ainda para muitos, se confunde com somente assistencialismo, sem um trabalho educativo de qualidade. Qualificação dos ambientes institucionais.	
P1	Criar uma mentalidade de respeito aos direitos da criança pequena sobretudo no que diz respeito às suas necessidades educacionais.	
P12	- Formação específica para uma pedagogia que não antecipe a escolarização obrigatória. - Sem separar a cabeça do corpo na formação docente e com as crianças - Formação em arte e diálogo entre arte e ciências - Formação nas ciências do movimento - Sem separar o pensar do fazer das professoras e das crianças - Cultura brasileira e suas diversas manifestações populares: cinema, musica, dança, teatro, escultura, pintura, literatura, poesia, etc etc - Formação sobre a história do feminismo no Brasil e no mundo - Formação na história da esquerda no Brasil e no mundo	

	- O uso da tecnologia a serviço da emancipação humana.	
P11	• Não respondeu	
P27	Acreditamos que alguns pontos precisam ser colocados em discussão para que haja maior qualificação das práticas cotidianas e propostas pedagógicas. São eles: 1) Formação inicial e continuada (indissociabilidade entre saber/fazer) 2) Maior interlocução entre EI e academia (necessidade de adequar o currículo da formação de educadores à realidade do cotidiano das instituições) 3) Tempo e espaço da EI 4) Requisitos mínimos para uma proposta pedagógica: Trabalhar com as múltiplas linguagens: • Arte (desenho, colagem, escultura, pintura, etc.); • Música; • Leitura; • Desenvolvimento motor; • Linguagem; • Livros – seleção criteriosa e acesso supervisionado aos materiais; • Brinquedos – repertório vasto que estimule diferentes interações e aspectos do desenvolvimento (imaginação, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, linguagem, musicalidade, equilíbrio, etc.).	
P47	– Sólida formação dos professores, dirigentes e demais profissionais assim como carreira profissional associada à valorização dos salários; parte da carga horária dos profissionais destinada à formação; financiamento suficiente para o funcionamento qualificado destas instituições.	
P48	Formação de professores. Prédios adequados. Material suficiente e em boas condições. Interesse das instituições. O Estado assumindo sua responsabilidade de oferecer EI de qualidade. Há questões de ordem macro que não podem ser deixadas de lado.	
P14	Considero que é o que coloquei em 6. 10. Observação sobre o “questionário”. Enquanto “respondente”, considero este tipo de abordagem inadequada. Não sei se se trata de tarefa a responder assim, pois, nem bem são respostas de opinião, nem bem é um trabalho de fôlego. Particularmente não me senti mobilizada para respondê-lo, tanto em decorrência do formato, quanto da formulação das perguntas. Sinto muito.	
P24	• Políticas integradas – educação, saúde, assistência, cultura, transporte, justiça, trabalho; • Infra-estrutura – material e de pessoal; • Integração da Creche ao sistema de ensino; • Expansão da rede (ampliação de matrículas); • Adequar a critérios e parâmetros de funcionamento do sistema educacional, respeitando as especificidades da educação destinada à	

	criança pequena; • Necessidade de definir Financiamento (custo x aluno x qualidade) e criar Sistema de Coleta de Dados (diagnóstico/planejamento); • Integração/articulação com as famílias e a comunidade, com a possibilidade ter maior flexibilidade na oferta do atendimento, quanto aos formatos de funcionamento e horários.	
P55	• Que as secretarias municipais de educação assumam afetivamente as instituições de educação infantil, implementando as medidas necessárias para seu funcionamento, cumprindo o que estabelece a legislação em vigor; • Que as secretarias de Estado de Educação procurem acompanhar e orientar os municípios no desenvolvimento de ações junto à educação infantil; • Professores com formação específica na área da educação infantil; • Professores devem participar dos programas de formação continuada, preferencialmente aqueles voltados para a educação infantil; • Definir o se entende por criança, o que é educação infantil e qual a sua função; • Cada instituição elaborar sua proposta pedagógica de maneira coletiva e participativa; • Envolver os pais nas discussões e propostas das instituições; • O repasse de recursos financeiros suficientes para o funcionamento das instituições; • Planos de cargos e salários para os professores.	
P20	a) garantir a implementação plena do Fundeb no que respeita à educação infantil, sobretudo no item creche, entre eles, o dispositivo que determina a fixação do fator de diferenciação levando em conta o custo real de cada etapa e modalidade de educação básica contemplada pelo Fundeb, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo INEP. Isso vai determinar correção nos atuais fatores de diferenciação, que prejudicam a creche, que tem um custo mais elevado que as outras etapas, mas um fator mais baixo. b) assegurar que todos os Municípios implantem o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério ou atualizem os Planos já aprovados pelas respectivas Câmaras de Vereadores, segundo as últimas determinações legais (lei de regulamentação do Fundeb e lei do Piso Salarial Nacional Profissional do Magistério da Educação Básica). Pois esses instrumentos legais, políticos e administrativos devem assegurar melhores condições para os professores exercerem sua profissão, elevarem sua auto-estima, alcançarem mais prestígio social e poderem investir mais na sua auto-formação; c) trabalhar mais, no âmbito político e administrativo, o conceito de “prioridade absoluta” para os direitos da criança. O que isso significa e o que implica nos orçamentos federal, estaduais e municipais. O direito à educação desde o nascimento é um dos elementos do direito universal à educação, que tem prioridade absoluta para as crianças e adolescentes. As definições do ECA são claras, mas precisam ser postas em prática; d) levar mais a sério o Plano Nacional de Educação – refiro-me, em especial, ao capítulo sobre Educação Infantil, onde se encontram metas muito importantes para qualificar as práticas pedagógicas. Uma relida nos objetivos e metas é suficiente para identificar várias ações que não foram implementadas ou o foram de forma tímida e incompleta. Por ex: - adequação da infra-estrutura dos estabelecimentos de atendimento a	

	crianças de 0 a 3 anos segundo os padrões mínimos nacionais já definidos pelo MEC - a elaboração do programa nacional de formação de profissionais da educação infantil, tal como ali descrito - implantar um programa nacional de formação em serviço, que crie momentos e locais, com monitoria de especialistas, para os professores refletirem sobre sua prática e aprofundarem o conhecimento teórico a partir dessa reflexão e de estudos - a elaboração da política municipal de educação infantil em todos os municípios do País... - oferecer educação em tempo integral para todas as crianças cujos pais ficam o dia inteiro fora de casa, por motivo de trabalho - promover, de forma organizada e sistemática, a elaboração das Propostas Pedagógicas em todos os estabelecimentos de educação infantil ou, pelo menos, em todos os Municípios (um para o município, quando ele é pequeno, tem poucas escolas e em cada escola, poucos professores. Nesse caso, na Proposta Pedagógica do município cada escola deve apensar um capítulo específico sobre sua realidade e sua proposta, em que caracteriza sua identidade, sua relação com a comunidade que serve etc)	
--	--	--

ANEXO E: NOMINATA DOS PESQUISADORES PARTICIPANTES POR REGIÃO DO PAÍS

REGIÃO CENTRO-OESTE

MS – Ordalia Alves de Almeida

REGIÃO NORDESTE

AL – Telma Vitória
RN – Antônia Fernanda Jalles
RN- Edna Fernandes
PE – Maria Isabel Pedrosa
SE – Maria Cristina Martins

REGIÃO NORTE

PA – Ana Maria Tancredi
TO – Viviane Drumond

REGIÃO SUDESTE

MG – Lívia Maria Fragra Vieira
RJ – Daniela de Oliveira Guimarães
RJ – Ligia Aquino
RJ – Vera Vasconcelos
RJ – Walter Kohan
SP – Ana Lucia Goulart
SP – Anete Abramowicz
SP – Fulvia Rosemberg
SP – Marcos Cezar de Freitas
SP – Maria Letícia Nascimento
SP – Maria Malta Campos
SP – Moyses Kuhlmann Júnior
SP – Tizuko Kishimoto
SP – Vital Didonet
SP – Zilma Moraes

REGIÃO SUL

RS – Carmen Maria Craidy
RS – Maria da Graça Horn
RS – Marita Redin
SC – Jodete Fullgraf
SC – Marilene Roup

LISTA DOS PESQUISADORES CONVIDADOS

REGIÃO CENTRO-OESTE

GO - Ivone Garcia Barbosa/ UFG
MT - Jaqueline Pasuch/ UNEMAT
MS - Ordalia Alves de Almeida/ UFMS
MS - Maura Regina P. Martins/ UFMS

REGIÃO NORDESTE

AL - Eduardo Calil de Oliveira/ UFAL
AL - Lenira Haddad/ UFAL
AL - Telma Vitória
CE - Sílvia Helena Vieira Cruz/ UFC
RN - Antônia Fernanda Jalles/ UFRN
RN - Edna Fernandes/ UFRN
PE - Maria Isabel Pedrosa/ UFPE
SE - Maria Cristina Martins/ UFSE

REGIÃO NORTE

PA - Ana Maria Tancredi/ UFPA
PA - Sônia Regina dos Santos Teixeira/UFPA
TO - Viviane Drumond/ UFTO

REGIÃO SUDESTE

ES - Vania Carvalho de Araújo/ UFES
MG - Livia Maria Fraga Vieira/ UFMG
MG - Maria Cristina Gouvea/ UFMG
MG - Monica Correa Baptista/ UFMG
MG - Samira Zaidan/ PMBH/UFMG
RJ - Antônio Flavio Moreira /PUC-RJ
RJ - Daniela de Oliveira Guimarães/ PUC-RJ
RJ - Ligia Aquino/ ANPED
RJ - Patrícia Corsino /PUC-RJ
RJ - Solange Jobim e Souza/ PUC-RJ
RJ - Vera Vasconcelos/ UERJ
RJ - Walter Kohan/ UERJ
SP - Ana Maria Mello/ USP
SP - Ana Angélica Albano/UNICAMP
SP - Ana Lucia Goulart Faria/ UNICAMP

SP - Anete Abramowicz/ UFSCAR
SP - Damaris Gomes Maranhão/ UNISA
SP - Fulvia Rosenberg/ FCC
SP - Marcos Cezar de Freitas/ UNIFESP
SP - Maria Letícia Nascimento/USP
SP - Maria Lúcia Machado/ FCC
SP - Maria Malta Campos/PUC-SP
SP - Moyses Kuhlmann Júnior/ USF
SP - Patrícia Prado/ USP
SP - Tizuko Kishimoto/USP
SP - Vital Didonet/OMEP
SP - Zilma Moraes/USP

REGIÃO SUL

PR - Gisele Souza/ UFPR
RS - Carmen Maria Craidy/ UFRGS
RS - Gabriel Junqueira Filho/ UFRGS
RS - Maria da Graça Horn/ UNIRITTER
RS- Marita Redin- UNISINOS
RS - Sandra Corazza/ UFRGS
RS - Tânia Ramos Fortuna/UFRGS
SC - Elfy Margrit G. Weiss/ UFSC
SC - Eloísa Rocha/ UFSC
SC – Jodete Fullgraf/UFSC
SC – Marilene Roup/UFSC
SC - Roselane Campos/ UFSC

ANEXO F – CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA- APRESENTADAS EM BRASÍLIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

**PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações
cotidianas na
educação de crianças de 0 a 3 anos”**

ANÁLISE DA QUESTÃO 1

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUESTÃO 1	O que justifica e caracteriza de forma específica a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS O que justifica?
1 RELATIVAS ÀS CRIANÇAS	- Direitos da criança (9); - Desenvolvimento integral (globalidade) (6) - Direito das crianças à educação fora da família/na esfera pública (3) - Criança como sujeito que aprende desde que nasce (direito de ser “ensinado” – direito a aprendizagens) (2); - Bebê como pessoa competente (2); - Bebê como sujeito social – “nascimento cultural do bebê” através da comunicação – (2); - Reconhecimento da infância como construção social; - Interação com outras crianças; - Bebê como sujeito pedagógico;
2 RELATIVAS ÀS FAMÍLIAS	- Educação escolar como complementar à educação familiar – apoio às famílias (2); - Direito da família e demanda familiar (2);
3 RELATIVAS AO ESPAÇO/ INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	- Espaço para “uma melhor acolhida ao mundo” (5); - Cuidado e educação em contexto coletivo, não necessariamente educacional (5); - Acolhida ao mundo estimulada por educadores (3); - Propostas pedagógicas (questões educativas) (3); - Espaço de relações humanas de qualidade.
4 RELATIVAS	- Dever do Estado.

ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS	
------------------------------	--

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS O que caracteriza (contextos e dimensões)?
1 CONTEXTO PEDAGÓGICO/ EDUCATIVO	- Pedagogia da EI (citação de Eloísa Rocha); - Espaço – ambiente acolhedor, estimulante, educativo e seguro – (4); - Espaço – meio qualificado, acolhedor e informal – (6); - Especificidades da faixa etária (5); - Profissionais qualificados (4); - Planejamento (4); - Caráter de vida coletiva (3); - Parceria criança e educador (3); - Creche (2); - Brincadeira (2); - Rotinas organizadas e flexíveis (2); - Aprendizagem e desenvolvimento; - Atendimento integral (1); - Tempo integral e infra-estrutura (1); - Instituições abaixo de 100 crianças – desejável seria 50 crianças; - Horário flexível; - Interação dialógica; - Ampliação da visão de mundo;
2 CONTEXTOS FAMILIARES	- Diálogo com as famílias – compartilhamento (3); - Acolhimento às famílias (2); - Educação escolar como complementar à educação familiar (2); - Experiências significativas para a vida (2); - Relação com as famílias – modelos explícitos e/ou implícitos das práticas educativas; - Relações no espaço público – não familiares –;
3 CONTEXTO DAS RELAÇÕES	- Relações humanas – dialógicas – interações (descoberta do outro e do mundo) (5); - Dimensão cultural da EI – construção de cultura (3); - Trocas sociais;
4 DIMENSÕES DO CUIDADO	- Cuidado como ética (3); - Proteção; - Afeto – afeto das coisas e das pessoas – (2) ; - Necessidades;
5 CONTEXTO DAS POLÍTICAS E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	- Formação continuada (2); - Integração da equipe; - Otimização das potencialidades; - Assistência;
REALIDADE E PROBLEMATIZAÇÕES	- Práticas assistencialistas; - Práticas desconexas em relação à realidade social; - Práticas aligeiradas; - Práticas arraigadas na forma escolar que desfigura o que poderia ser a identidade e especificidade da EI, esvaziando seus conteúdos próprios e reduzindo-a a condição de “etapa prévia” do ensino fundamental; - Práticas que vislumbram A EI como eventual local de proteção e complemento das necessidades de assistência;

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 2

**TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008**

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 0 A 3 ANOS

QUESTÃO 2	Que conhecimentos específicos o professor que atua com crianças de 0 a 3 anos deve possuir?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 NÍVEL DE FORMAÇÃO DESEJADO	Ter concluído: - Nível superior (formação mínima); - Normal (casos específicos ou regionais); - Pedagogia (respeitando legislação atual).
2 DISCIPLINAS	Ter cursado: - Pedagogia; - Fundamentos da educação - formação geral; - Psicologia: Psicologia da criança; - Saúde da criança; - Disciplinas instrumentais: metodologias e didáticas específicas para crianças de 0 a 3 anos; - História: História da educação, História da educação infantil, História da família, História da mulher e da instituição; - Sociologia: Sociologia da infância; - Antropologia: Antropologia da infância; - Literatura; - Filosofia da criança; - Português; - Enfermagem - Medicina - Odontologia; - Neurociência;
3 CONHECIMENTOS RELATIVOS À CRIANÇA E À INFÂNCIA	Ter estudado, pesquisado assuntos como: - Infância; - Infância e sociedade contemporânea; - Infância como categoria social; - Culturas da infância;

	- Criança; - Diversidade social, cultural, racial e religiosa.
4 CONHECIMENTOS RELATIVOS AO DESENVOLVIMENTO E À APRENDIZAGEM	Ter estudado, pesquisado assuntos como: - Desenvolvimento infantil; - Desenvolvimento e aprendizagem; - Caráter sócio-cultural do desenvolvimento e aprendizagem - Motivação das crianças e seu processo ontogenético.
5 CONHECIMENTOS RELATIVOS ÀS FORMAS DE EXPRESSÃO/ INTERAÇÃO	Ter estudado, pesquisado assuntos como: - Expressão da ação da criança (aspecto central da prática pedagógica); - Diferentes linguagens; - Lúdico; - Ludicidade humana; - Brincadeira; - Jogos e narrativas; - Fantasia - Processos de interação da criança com o mundo como descoberta e produção de si.
6 CONHECIMENTOS E PROCEDIMENTOS RELATIVOS À SAÚDE	Ter estudado, pesquisado assuntos como: - Cuidado físico e afetivo; - Afetividade; - Higiene – das crianças e dos profissionais; - Alimentação: fases e processo de transição; - Nutrição e práticas alimentares; - Doenças infecto-contagiosas e seus sintomas; - Troca de fraldas; - Controle de esfíncter; - Ergonomia; - Segurança e primeiros socorros;
7 CONHECIMENTOS RELATIVOS À LEGISLAÇÃO	Ler e fazer uso prático de: - ECA, diretrizes para EI, documentos orientadores, parâmetros de qualidade, propostas pedagógicas, os direitos das crianças.
8 CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS RELATIVOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estudar, pesquisar, vivenciar, experimentar e refletir na prática sobre: - Concepções de educação, ensino e aprendizagem; - Pressupostos teóricos e práticos de um modelo pedagógico de qualidade; - Saberes pedagógicos críticos: ("não é estratégia para ocupar tempo, mas sim algo com sentido em si mesmo, não como projeção futura"); - Necessidades e capacidades das crianças; - Gestão de instituição que atende crianças; - Relações entre educadores e família; - Cultura; - Ética; - Gênese dos conceitos matemáticos; - Exploração do mundo físico natural, social, simbólico e cultural da criança; - Metodologias do trabalho pedagógico; - Projetos pedagógicos; - Propostas de trabalho com crianças dessa idade; - Planejamentos; - Rotinas; - Formas de organização do espaço – arranjos espaciais e de objetos; - Formas de organização do trabalho escolar; - Observação; - Registro e diferentes formas de registro; - Avaliação da prática docente.

9 CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS, AFETIVAS, ARTÍSTICAS E CULTURAIS	- Refletir sobre o seu ser e o seu fazer; - Ter auto-conhecimento pessoal e profissional; - Ter disponibilidade de aprender com as crianças; - Ter sensibilidade para com a infância e uma atitude infantil: abrir-se à infância e se colocar à sua altura, aprendendo com as crianças; - Saber olhar; - Saber intervir, dosar informação e materiais disponibilizados às crianças; - Saber-fazer, saber-agir em situações específicas como conflitos e problemas colocados pela prática; - Exercitar e qualificar a observação das crianças através de narrativas, vídeos, fotografia, etc; - Potencializar os espaços e tempos de ser criança; - Investigar tópicos que são curiosidade das crianças; - Agir como pesquisador; - Ter a prática como objeto de investigação; - Ter experiência e contato com a cultura: literatura, artes plásticas, música; - Ter práticas e habilidades expressivas no faz-de-conta, no cantar, no dançar, no ler histórias; - Ter repertório musical; - Ter repertório de brincadeiras, jogos e de literatura infantil; - Ter saberes artísticos; - Ter princípios estéticos; - Ter saberes sobre diversidade de materiais, técnicas artísticas e uso de brinquedos; - Refletir sobre diferentes práticas.
--	---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 3

**TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008**

INDISSOCIABILIDADE DO EDUCAR E CUIDAR

QUESTÃO 3	Como garantir a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento de crianças de 0 a 3 anos?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 RELATIVAS ÀS CRIANÇAS	- Reconhecendo a criança como sujeito histórico-cultural singular, com ritmos e necessidade próprios, necessitando atenção individualizada (4); - Percebendo a inclusão da criança de 0 a 3 anos no sistema educacional como uma condição para a superação da dicotomia cuidar/educar; - Assegurando os direitos da criança em relação aos adultos, que têm a obrigação social de protegê-las.
2 RELATIVAS AO PROFESSOR E PROFISSIONAIS	- Exigindo formação docente (7); - Revisando os cursos de pedagogia (2); - Disponibilizando diferentes fontes de formação continuada: cursos, supervisão individual ou em grupo, reuniões cujo foco seja refletir sobre a prática, oficinas para análise de práticas concretas (5); - Promovendo o diálogo do professor com as expressões (gestos, vocalizações, olhares) da criança; - Reconhecendo que as ações do professor envolvem observação, atenção, afetividade e respeito às necessidades de cada criança, sendo, então, ações de cuidado e de educação; - Discutindo criticamente com os profissionais acerca das relações (2); - Evitando ter dois profissionais, um para cuidar, outro para “educar” (2); - Problematicando a existência de dois profissionais: dicotomia que insiste em participar do dia-a-dia do atendimento às crianças pequenas; - Valorizando os profissionais da creche que não dissociam esses dois aspectos; - Garantindo condições de conforto corporal também para os adultos na creche, com espaços e tempos para breves intervalos de descanso; - Assegurando carreira e salário adequados para este nível (3); - Percebendo que, na postura do professor, cuidar é educar: é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; é apoiá-la em seus desafios; é dosar as experiências e torná-las mais ao alcance da criança (3);

	- Interagindo com a criança e reconhecendo-se fonte de informação, de carinho e de afeto; interpretando o sentido pessoal das suas descobertas e das suas conquistas, etc (2);
3 RELATIVAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA E AO COTIDIANO EDUCATIVO	- Analisando o caráter instrucional que o “educar” ganha quando associado aos trabalhinhos, aos hábitos, etc (2); - Mantendo uma proposta pedagógica que dê suporte e legitime a prática cotidiana junto às crianças (5); - Tendo clareza da intencionalidade educativa do professor de EI, que deve possibilitar no seu fazer cotidiano, através do planejamento de suas atividades, que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades (4); - Relativizando a idéia de cuidado como “dar conta da rotina”, ligada ao banho, à alimentação e à colocação para dormir (2); - Percebendo que a educação dá conta de compreender todas as ações dos adultos com as crianças na creche e o cuidado dilata as possibilidades da educação; - Refletindo sobre a intencionalidade educativa dos fazeres dos professores, tendo em vista o desvio de práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas, ou, por outro lado, que “abandonam” as crianças a si mesmas (2);
4 RELATIVAS À COMPREENSAO/ CONCEITUAÇÃO/ EPISTEMOLOGIA	- Compreendendo esses conceitos como não dicotômicos; - Tendo presente que podemos desenvolver uma atividade “pedagógica” com mais ou menos cuidado, assim como podemos desenvolver uma atividade de “cuidado” com maior ou menor consciência da intencionalidade educacional ali presente. A criança está aprendendo algo em todas as suas experiências, inclusive naquelas de “ser cuidada”; - Não precisa ter sempre intenção educativa? - Problematizando a dicotomia: Em educação não há como garantir nada. E também não há nada a garantir. De fato, é melhor que educar e cuidar não sejam tão indissociáveis: eles podem afirmar caminhos separados; - Valorizando os cuidados com práticas de construção de subjetividades, de conhecimentos e de relações afetivas (2); - Reconhecendo a vulnerabilidade (física, emocional, social) da criança, acentuada na literatura como fator de diferenciação da profissão (Katz e Goffin, 1990; Medina Revilla, 1993) e que tem a ver com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais; - Refletindo para o fato de que, quando se busca a indissociabilidade entre educar e cuidar, está se afirmando contraditoriamente a dissociação. Cuidar é educar. Portanto, não faz sentido fazer confluir o que já é essencialmente a mesma substância. Pelo contrário, penso que é chegada a hora de abandonar tais formulações e simplesmente assumir o específico presente na “forma” da EI; - Afirmando o cuidar e o educar como duas dimensões do mesmo processo de constituição cultural da criança (2); - Questionando a tendência aos modismos existente na área educacional, que tem levado a essa banalização, como já indicado no texto sobre o RCNEI. Assim, muitas vezes, nos referimos à cisão entre essas duas esferas, no lugar de considerá-las como dimensões da mesma prática; - Problematizando o cuidado – visto sob uma perspectiva “novidadeira”, que deve ser adotada junto com a educação – como o novo jargão pedagógico, que traria as soluções mágicas para a melhoria da qualidade, enquanto pouco se reflete sobre as práticas reais e o seu aprimoramento; - Assumindo a expressão “cuidados educacionais”, que põe sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade desses aspectos, independentemente da vontade ou da explicitação; - Percebendo o cuidar como expressão corrente na ei, que pode ser contraposto ao conhecimento das necessidades básicas humanas, que não são somente de cuidado com a limpeza, com o sono, com a alimentação, mas são também de cuidados da alma, do ser inteiro, da poética da vida, da alegria, o que se faz com conhecimento e afeto, aproximando a criança das múltiplas experiências que pode ter com o mundo;

	- Compreendendo-os como conceitos que norteiam todo o planejamento e intencionalidade pedagógica: orientam o planejamento do ambiente educativo e perpassam toda a proposta pedagógica, desde a organização do espaço e do tempo, a seleção de materiais, o trabalho da equipe, as relações com a família e comunidade, as interações e relações, o planejamento de todas as ações, as experiências, os registros e a documentação, a avaliação e a monitoração; - Problematicando que as creches nascem no interior desta lógica do cuidado e da perspectiva civilizatória – produção de um povo educado – há de se criar a perspectiva educativa; - Revendo o conceito de ensinar para bebês.
5 RELATIVAS AO CONTEXTO EDUCATIVO/ ESPAÇO/ MATERIAIS	- Garantindo os recursos humanos, materiais e de espaço físico e os tempos necessários ao desenvolvimento do trabalho (3); - Assegurando supervisão (2); - Construindo indicadores que especifiquem a indissociabilidade (2); - Garantindo um número máximo de crianças por adulto; - Oferecendo uma boa infra-estrutura para aliviar a carga de trabalho das professoras nas atividades de cuidado do corpo (2);
6 RELATIVAS AO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DA EI NO BRASIL	- Compreendendo o cuidar da infância como uma preocupação que, historicamente, se explicita desde o desenvolvimento das políticas sociais para a infância
PROBLEMATIZAÇÕES	- Na pergunta estava embutida uma resposta!

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1:

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 4

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

QUESTÃO 4	Destaque os pontos que considera imprescindíveis na organização curricular da educação de crianças de 0 a 3 anos.
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	- As concepções sobre educação, criança, infância; - O cuidar e o educar; - A saúde, a higiene, a alimentação e os cuidados; - As estratégias de inserção das crianças; - O processo de construção da identidade e autonomia da criança; - A afetividade e o acolhimento; - O lúdico e o papel do brincar na creche; - Os contextos lúdicos; - As rotinas; - Os mediadores da aprendizagem: ambiente, espaços e materiais; - A relação família e comunidade; - Os saberes pedagógicos específicos para crianças de 0 a 3; - As teorias do desenvolvimento e aprendizagem; - A Matemática na EI; - O ensino de Ciências na EI; - As Ciências Sociais e Naturais na EI; - O papel/função do professor/a de crianças de 0 a 3 anos; - A aquisição da linguagem oral; - As necessidades educativas especiais; - A motricidade; - A sexualidade infantil; - A gestão; - A gestão democrática;

	- A legislação; - As políticas públicas; - A documentação pedagógica; - A avaliação; - A avaliação e os instrumentos; - O processo de alfabetização e letramento;
2 PRESCRIÇÕES PARA OS PROFESSORES	- A valorização de brincar, brincar, brincar, ouvir histórias, contar histórias, pintar, desenhar, modelar, arquitetar; - O estabelecimento de rotinas que observem os ritmos e a vida da criança na família; - O incentivo das diversas linguagens da criança; - A observação e a escuta das crianças; - A manutenção de um estreito diálogo com as famílias; - O trabalho com a diversidade e a desigualdade (de raça, de gênero, de religião, de cultura, de classe social e com as deficiências ou altas habilidades); - O registro do desenvolvimento e a valorização das produções das crianças; - O contato com a natureza, plantas e animais; - A organizar de atividades externas de todo o tipo na maior parte do tempo; - O direito de escolha de diferentes atividades pelas crianças; - A utilização dos espaços externos o máximo possível; - A garantia de espaços e tempos para atividades solitárias e sossegadas sempre que as crianças assim o desejarem; - A mistura de idades em alguns momentos; - A qualificação da utilização da educação musical e da circulação de recursos áudio-visuais; - O trabalho com a matemática, explorando espaços, objetos, formas; - O trabalhar com a exploração do mundo físico natural e social; - O atendimento individualizado; - A promoção da autonomia infantil; - O não confinamento das crianças nos berços; - A organização de projetos que viabilizem vivências múltiplas; - A organização de um currículo com foco na construção de saberes pelas crianças, fundamentado na nova concepção de infância, criança e conhecimento; - O conhecimento da LDB, DCNEI e dos documentos norteadores da EI e de parâmetros de qualidade;
3 PRINCÍPIOS/ EIXOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	- A liberdade para professor e criança; - A sensibilidade para interesses e realidades de uns e outros; - A busca por condições para um trabalho sobre si junto aos outros; - O respeito às capacidades, necessidades e interesses das crianças; - O apoio à criança na inserção no mundo familiar, social e cultural; - A ajuda à criança no desenvolvimento da autonomia responsável e ética; - A diversidade de experiências sobre o meio; - A participação dos familiares em atividades variadas; - A valorização de um ambiente físico que convide ao lúdico e a brincadeira; - A flexibilidade nas rotinas; - A organização curricular que considere a família; - O respeito à realidade da criança, ao diferente e ao singular; - A percepção da criança como sujeito ativo e criador de cultura; - O incremento às diferentes linguagens da criança; - A ênfase nos contextos lúdicos; - O prazer da descoberta; - A cultura de pares; - A solidariedade; - A percepção da realidade social e cultural da criança; - O respeito aos valores e às culturas das crianças e das famílias; - O respeito aos direitos das crianças; - A autonomia e a cidadania;

	- A importância da documentação pedagógica; - A indissociabilidade entre o educar e o cuidar.
--	--

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 5

TOTAL DE PESQUISADORES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

DESRESPEITO AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

QUESTÃO 5	Você tem observado desrespeito a algum direito das crianças de 0 a 3 anos em instituições educacionais? Que direitos têm sido desrespeitados?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E MATERIAS	- Quando a infra-estrutura é inadequada (5); - Quando os espaços são inadequados (3); - Quando os materiais não estão em bom estado de conservação (2); - Quando as crianças não podem explorar espaços e materiais.
2 RELATIVOS À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	- Quando os profissionais não possuem formação adequada (6); - Quando o olhar dos educadores não é individualizado para o desenvolvimento das crianças (3); - Quando não há uma atenção individual às crianças; - Quando a relação professor/crianças não é adequada; - Quando há ausência de profissionais (psicólogo, enfermeiro, pedagogo) para o desenvolvimento das crianças; - Quando há falta de tempo para a formação continuada; - Quando há baixa valorização dos professores; - Quando há adultocentrismo na creche.
3 RELATIVOS ÀS CRIANÇAS	- Quando não se respeita os ritmos orgânicos (sono, alimentação, etc) (2); - Quando não há uma alimentação saudável (2); - Quando as crianças são submetidas a longos períodos de espera (4); - Quando não há escuta das necessidades das crianças; - Quando a educação não é de qualidade para a criança considerada cidadã (3); - Quando os direitos das crianças são pouco respeitados! - Quando as crianças não são ouvidas e não participam na elaboração das atividades; - Quando as crianças não podem se expressar para o desenvolvimento de aptidões e estilos pessoais (2); - Quando não podem brincar sem serem interrompidas (2); - Quando a infância não é compreendida como um tempo de novidade,

	descoberta, de abertura para o diferente e o inusitado; - Quando as crianças não podem expressar sua alegria, ter liberdade de escolha e expressar sentimentos e emoções; - Quando não há inclusão social/crianças especiais e convívio com as diferenças (crianças gordas, de outras raças, etc) (4); - Quando as crianças não podem ter contato com crianças maiores (2);
4 RELATIVOS AO COTIDIANO EDUCATIVO	- Quando não há uma proposta pedagógica específica para as crianças de 0 a 3; - Quando as rotinas são excessivamente massificadoras e repetitivas (3); - Quando o planejamento das atividades não é adequado (2); - Quando as práticas são escolarizantes (2); - Quando as crianças permanecem confinadas em berços ou em bebê-conforto (2); - Quando há cerceamento das linguagens; - Quando as crianças não podem aprender sobre tópicos de seu interesse; - Quando as crianças não podem se expressar através das diferentes linguagens;
5 RELATIVOS ÀS FAMÍLIAS E COMUNIDADE	- Quando há falta de vagas (4); - Quando não há uma convivência familiar e comunitária (3); - Quando há dificuldade de acesso das famílias à escola (2); - Quando não há ampliação de vagas com equidade e qualidade (2); - Quando há menos recursos para esse nível de ensino (2); - Quando as instituições funcionam à margem dos sistemas de educação;
PROBLEMATIZAÇÕES	- Castigos: pensar – fazer fila - Todas as formas de colonialismo – machismo – sexismo – racismo – homofobismo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 6

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

QUESTÃO 6	Como promover os direitos das crianças no atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E MATERIAS	- Garantindo ambientes seguros, limpos, agradáveis, desafiadores; - Construindo e mantendo estruturas físicas condizentes (2); - Assegurando os recursos humanos, materiais e de espaço.
2 RELATIVOS À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	- Proporcionando às professoras(es) uma sólida formação teórica e ética (4); - Exigindo professores com formação em nível superior (2); - Mantendo a relação número de crianças / professor de modo a permitir uma atenção individualizada que possibilite o atendimento às necessidades de afeto, higiene, proteção; - Afirmando a necessidade da qualificação e formação continuada dos professores e demais educadores; - Possibilitando o conhecimento da legislação sobre infância; - Disponibilizando uma formação densa, dialogando arte e ciência; - Disponibilizando profissionais bem formados (3); - Garantindo a valorização desses profissionais (3); - Garantindo a formação inicial e continuada desses profissionais (4); - Repensando a formação dos educadores, somando-a com a educação dos profissionais da educação artística e da saúde, de modo a interromper as práticas que até hoje têm fracionado a compreensão e a intervenção no campo da EI de uma forma geral;

	- Incentivando processos supervisivos para acompanhar e monitorar as práticas; - Assegurando boas condições de trabalho e remuneração adequada; - Contratando professores com formação em nível superior (2);
3 RELATIVOS ÀS CRIANÇAS	- Ampliando o debate público sobre os direitos das crianças; - Percebendo a criança como sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura; - Considerando as instituições de EI como espaço de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos que possibilita a integração entre os aspectos do desenvolvimento humano; - Reconhecendo que as crianças possuem identidades e singularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas; - Exigindo que a EI atue no respeito e valorização das diferenças, proporcionando condições de desenvolvimento para as crianças.
4 RELATIVOS AO COTIDIANO EDUCATIVO	- Constituindo rotinas humanas; - Repudiando a cultura da violência que impera em nossa sociedade, trazida para o cotidiano das instituições através de músicas, atitudes de descaso, gestos desrespeitosos, diversas formas de preconceito, exclusão e discriminação; - Garantindo um trabalho de qualidade centrado na criança (3); - Respeitando a diferença e a construção de convivências democráticas (entre as crianças, as crianças e os adultos, entre os adultos) (2); - Respeitando as culturas da infância; - Ajustando as experiências articuladas na instituição às reais possibilidades das crianças dessa faixa de idade. - Combatendo e vigiando práticas racistas, sexistas e outras promotoras de discriminação e exclusão; - Divulgando experiências e projetos pedagógicos (de professores e de instituições) bem sucedidos; - Fornecendo documentos orientadores para as práticas pedagógicas; - Contemplando diferentes áreas de desenvolvimento: a educação musical, artística e ambiental no dia-a-dia da EI. - Construindo de novas unidades educacionais - Possibilitando a reprodução das instituições-modelo; - Garantindo a alimentação; - Contemplando o brincar.
6 RELATIVOS ÀS FAMÍLIAS E COMUNIDADE	- Incentivando a participação e a escuta dos pais; - Assegurando apoio às famílias.
	- Ampliando a rede de creches, dentro de padrões de qualidade desejáveis; - Assegurando políticas públicas que consagrem e viabilizem o ordenamento legal vigente; - Garantindo vagas a todas as crianças cujas famílias demandarem (2); - Garantindo recursos financeiros para manutenção, expansão e melhoria do atendimento; - Conhecendo e estabelecendo relações com as redes de proteção e promoção de direitos da criança, com o movimento social; - Utilizando melhor os meios de comunicação de massa para além das super-

**7 RELATIVOS ÀS
POLÍTICAS
PÚBLICAS**

nannies;

- Divulgando as boas experiências, as equipes precisam visitar *in loco* boas creches e poder conversar com outras educadoras;

- Reconhecendo que a creche tem uma função social – porque compartilha com as famílias o processo de constituição cultural da criança, uma função política – porque contribui com a formação de cidadãos e uma função pedagógica – porque é um espaço privilegiado de compartilhamento e ampliação de saberes entre crianças e adultos.

- Promovendo o respeito à criança, que se manifesta no conjunto de direitos (à brincadeira, à atenção individual, a uma alimentação sadia, etc.) que precisam ser atendidos, tanto no âmbito da unidade, quanto no âmbito das políticas;

- Criando normas claras, divulgando-as, formando os profissionais e implantando as condições institucionais para que tais direitos sejam garantidos;

- Preocupando-se com os processos de transferência de crianças das creches para as escolas infantis;

- Assegurando nas creches não só atendimento, mas educação com ‘e’ maisuculo;

- Financiando seriamente este momento da experiência da infância;

- Comprometendo o Estado a tomar para si a responsabilidade pela educação das crianças de 0 a 3 anos;

- Tomando por base os principais documentos que registram, orientam e defendem os direitos da criança no Brasil;

- Aproveitando as pesquisas realizadas nas universidades públicas brasileiras na área da EI;

- Garantindo educação para todas as crianças: pensando numa infra-estrutura educacional para cada município do Brasil, que ofereça condições de educação e cuidado gratuito e de qualidade a todas as crianças;

- Assegurando a normatização administrativa dos serviços educacionais em creches e pré-escolas;

- Mantendo a estrutura e o funcionamento das escolas de EI qualificados, com políticas públicas e sociais articuladas;

- Oferecendo professores formados, com condições dignas de trabalho, disponibilizando à criança espaço com brinquedos, materiais e recursos necessários ao seu pleno desenvolvimento;

- Estabelecendo políticas integradas para a melhoria da qualidade;

- Participando de movimentos, organizações e ações públicas que visam afirmar, defender e pressionar o atendimento dos direitos da criança;

- Garantindo a formação dos profissionais (professores, gestores, apoio);

- Assegurando acesso aos bens culturais (literatura, música, cinema, teatro, museus e centros culturais, etc);

- Possibilitando atendimento na área da saúde (trabalho integrado com órgãos responsáveis para suporte e atenção às crianças, sua alimentação e acompanhamento em casos de necessidades especiais);

- Garantindo o transporte (condições para acesso a instituição e para atividades externas).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTAO 7

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

PRÁTICAS EXITOSAS

QUESTÃO 7	Quais as estratégias utilizadas para implantar práticas educativas destinadas às crianças de zero a três anos que, em seu município, foram efetivadas com sucesso? Por que as considera exitosas?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 PRÁTICAS VOLTADAS À FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS	1 Instituições de EI vinculadas à universidade, pertencentes a ela ou conveniadas (3); Descrição da prática por um pesquisador: “qualidade do trabalho realizado. Entre outros aspectos, destacam-se as condições de infra-estrutura, incluídas as condições de acessibilidade às crianças com necessidades físicas, as áreas verdes, os parques; o mobiliário adequado à essa faixa etária; a gestão democrática, a proposta pedagógica continuamente atualizada por toda a comunidade escolar; a formação dos professores inicial e continuada, através de diversas estratégias: grupos de estudos, participação de professores em bases de pesquisa ligadas ao Departamento de Educação, a escuta pedagógica; a participação das famílias na escola; a valorização, o cuidado e o respeito aos profissionais que atuam na escola (professores, funcionários e estagiários); a ênfase na criança como protagonista do trabalho realizado na escola; a valorização da arte e da cultura popular e erudita; a autonomia e a autoria dos profissionais que atuam na escola” 2 Convênios da prefeitura com universidades no sentido de promover a formação inicial e continuada de profissionais (3); Descrição da prática por um pesquisador: “No Município X, as creches que desenvolvem uma cultura colaborativa, com gestão democrática, que discutem as pedagogias para a infância

	(concepções e práticas) e que se organizam em rede, junto com grupos de pesquisa da universidade, têm se evidenciado como estratégia bem sucedida, com impacto positivo na qualidade do trabalho com as crianças. A universidade oferece formação continuada aos professores que participam voluntariamente desse processo, focalizando as questões da própria creche. Os professores fazem reflexão sobre sua prática, discutem com profissionais de outras unidades infantis, fazem visitas a outros centros infantis até no exterior, para conhecer novas práticas, assistem vídeos de experiências de outros países, fazem leituras sobre textos teóricos, aprendem a observar e avaliar seu próprio trabalho e chegam a escrever narrativas sobre os problemas do cotidiano da instituição infantil, trilhando um percurso para a profissionalização” 3 A existência de uma universidade no município com curso de pedagogia é considerada exitosa, pela possibilidade de debate sobre a EI (2); 4 Formação continuada proposta pela prefeitura, através de seminários, eventos, palestras, cursos e programas de formação continuada, com possibilidade, em alguns municípios, de integração de profissionais de instituições educativas que atendem crianças em diversas faixas etárias, no sentido de discutir propostas curriculares e práticas pedagógicas (4); Descrição da prática por um pesquisador: “Acreditamos que o melhor caminho para a construção de uma pedagogia destinada às crianças de zero a três anos seja a formação continuada dos educadores que desenvolvem diretamente o trabalho com elas, pois é através do encontro de diferentes saberes, interesses do grupo e reflexão contínua de sua prática diária que nos construímos e re-construímos como sujeitos envolvidos nesse processo. Esses espaços reflexivos ocorrem tanto com o grupo em sua totalidade, como é o caso dos Centros de Estudos, onde garantimos momentos de estudos de eixos temáticos, priorizando conhecimentos que envolvem a psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia, como também em subgrupos que são destinados ao planejamento efetivo das ações que envolvem os educadores e suas práticas, sessões reflexivas, organização do ambiente, da rotina que envolve os momentos de cuidar, dos procedimentos a serem adotados pelo grupo nas dificuldades enfrentadas no dia a dia, seleção de materiais, registro diário individual, discussões coletivas sobre problemas decorrentes de relações interpessoais, etc. Para tal, utilizamos dinâmicas, leituras de textos, debates, vídeos, palestras, oficinas, apresentações de trabalhos, etc” 5 Parceria entre universidades e instituições de EI no sentido de promover pesquisas (2). Descrição da prática por um pesquisador: “A creche, ao se abrir para a pesquisa, acolhe não só os investigadores, mas trabalha junto com os pesquisadores. A interface entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa sobre a prática pedagógica tem beneficiado a todos. A unidade infantil, ao diferenciar-se, dá oportunidade ao estagiário da universidade de realizar um estágio curricular de melhor qualidade, multiplicando os impactos desse processo. Assim, o processo de pesquisa/formação/intervenção tem sido uma experiência positiva, que oferece uma EI de melhor qualidade”
2 PRÁTICAS RELATIVAS À CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS	1 Criação de creches públicas que atendem crianças de 0 a 3 anos (5); 2 Convênio da Prefeitura com creches domiciliares (1).

--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 8

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

QUESTÃO 8	Quais as principais referências bibliográficas que você utiliza ou indica para a fundamentação de propostas pedagógicas para a creche? Destaque entre elas as cinco que considera mais importantes.
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 INDICADO POR MAIS DE CINCO (5) PESQUISADORES	- BARBOSA, M.C. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. - BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de educação infantil de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. -CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais às crianças. - EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. - GOLDSCHMIED, E.; JACSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. - GOULART, A.L.; PALHARES M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. - FALK, J. Educar os três primeiros nos: a experiência de Lóczy. - OLIVEIRA, Z. Educação infantil: fundamentos e métodos. - ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org). Fazeres na educação infantil.
2 INDICADO POR QUATRO (4) PESQUISADORES	- BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. - CRAIDY, C; E KAERCHER, G. Educação infantil pra que te quero. - KUHLMAN, Jr. M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. - OLIVEIRA, Z. Educação infantil: muitos olhares.
3 INDICADO POR TRÊS (3) PESQUISADORES	- FARIA, A. L. (Org). O coletivo infantil em creches e pré-escolas - falares e saberes - Revista Pátio infantil - VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. - ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil.

4INDICADO POR DOIS (2) PESQUISADORES	- ANGELIM, F.; OLIVEIRA, I. & VASCONCELOS I. (Orgs.). Proposta curricular: educação infantil. Camaragibe, PE: Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Camaragibe, 2002. - BECCHI, E.; BONDOLI, A.(org.). Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras - BONDOLI, A. O tempo no cotidiano infantil – perspectivas de pesquisa e estudo de caso. - CRAIDY, C. (org.). O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. - DALBERG, G. ; MOSS, P. ; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. - DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. - FARIA, A.L.; MELLO, S. O mundo da escrita no universo da pequena infância - FARIA, V.; SALLES, F. Curriculo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. - HORN, M. G. Sabores, cores, sons, aromas – organização dos espaços na educação infantil. - HORN, M.G.; BARBOSA, M.C.S. Projetos na educação infantil. - OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M..PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o Futuro. - OLIVEIRA, Z. Creches: crianças, faz de conta e cia. - OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. - ONGARI, B. MOLINA, P. A educadora de creche: construindo suas identidades. - OSTETO, L. (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. - PANIAGUA, G. & PALACIOS, J. Educação infantil: resposta educativa à diversidade. - PINTO, M.; SARMENTO, M. As crianças: contextos e identidades. - POST, J., HOHMANN, M.. Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. - ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. - VASCONCELLOS, V. (org). Educação da infância: história e política. - VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem
--	---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de trabalho de cooperação técnica MEC E UFRGS

META 1

PESQUISA: “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos”

ANÁLISE DA QUESTÃO 9

TOTAL DE PESQUISADORES PARTICIPANTES: 28
PERÍODO: setembro a novembro de 2008

DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUESTÃO 9	Além das questões levantadas acima, quais os principais desafios que necessitam ser superados para qualificar as práticas cotidianas e propostas pedagógicas das instituições de EI?
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS
1 MUDANÇAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	- Melhorar a infra-estrutura das escolas de EI (adequação dos prédios e de materiais) (8); - Repassar recursos financeiros suficientes para o funcionamento das instituições de 0 a 3 anos (7); - Criar um plano de carreira e possibilidades de salários mais elevados para os professores, valorizando os profissionais que atuam na área e a própria EI (6); - Buscar a integração entre creches e pré-escolas, EI e ensino fundamental. Integrar a creche ao sistema de ensino (3); - Realizar a completa transição das creches para a rede municipal, incluindo a elaboração por parte dos municípios de políticas municipais para EI (3); - Definir o valor do custo aluno qualidade, conforme previsto no PNE e LDB (2); - Criar políticas sociais que se voltem para as crianças pequenas, principalmente as menores de 3 anos e que tenham no seu bojo um projeto de valorização da infância e dos direitos das crianças, juntamente com a valorização dos profissionais que atuam nessa área (2); - Buscar a expansão da rede (ampliação de matrículas)(2); - Garantir a criação de políticas intersetoriais para EI – questão imprescindível para o seu desenvolvimento. Políticas integradas – educação, saúde, assistência, cultura, transporte, justiça, trabalho (1);

	- Exigir a atuação mais incisiva dos órgãos fiscalizadores (1); - Pleitear o oferecimento, por parte do Estado, de uma EI de qualidade (1); - Assegurar a adequação dos critérios e parâmetros de funcionamento do sistema educacional, respeitando as especificidades da educação destinada à criança pequena (1); - Criar um Sistema de Coleta de Dados (diagnóstico/planejamento) (1); - Fomentar a orientação e o acompanhamento, por parte das secretarias de Estado de Educação, aos municípios no desenvolvimento de ações junto a EI (1); - Requerer a implementação plena do Fundeb “no que respeita à EI, sobretudo no item creche, entre eles, o dispositivo que determina a fixação do fator de diferenciação levando em conta o custo real de cada etapa e modalidade de educação básica contemplada pelo Fundeb, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo INEP. Isso vai determinar correção nos atuais fatores de diferenciação, que prejudicam a creche, que tem um custo mais elevado que as outras etapas, mas um fator mais baixo” (1); - Oferecer educação em tempo integral para todas as crianças cujos pais ficam o dia inteiro fora de casa por motivo de trabalho (1); - Fomentar a pesquisa relacionada à educação de crianças pequenas (1).
2 MUDANÇAS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS/C ONTEXTOS EDUCATIVOS	- Organizar a rotina (tempos e espaços) respeitando às necessidades das crianças e promovendo possibilidades para o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da criatividade, através do aprendizado lúdico (4); - Possibilitar o desenvolvimento de metodologias de trabalho com múltiplas linguagens que desafiem a criança: arte (desenho, colagem, escultura, pintura, etc), linguagem verbal oral e escrita (leitura, literatura), música, desenvolvimento motor, brinquedos e brincadeiras (3); - Buscar a construção de propostas pedagógicas de forma coletiva e participativa, deixando claro os objetivos e as estratégias pedagógicas a serem utilizados (3); - Considerar os direitos humanos das crianças menores de três anos, respeitando suas reais necessidades (2); - Ambicionar a criação de um ambiente educacional diferente do da escola fundamental; - Garantir a criação de uma equipe multidisciplinar para o trabalho na creche (envolvendo psicólogos, psicomotricistas, profissionais da arte, comprometidos com as crianças como sujeitos culturais, críticos e ativos na construção da realidade conjunta) (2); - Construir propostas pedagógicas voltadas para o respeito a cultura lúdica da infância (1); - Diminuir a rotatividade de professoras e as faltas diárias destas, pois esses fatores dificultam a consolidação de uma proposta pedagógica (1); - Incentivar as práticas de registro e avaliação do trabalho que não sejam objetivas e constatativas, mas que deem visibilidade aos movimentos e construções das crianças (1); - Mudar o formato de enturmação, ainda estruturado por faixas etárias (1); - Extinguir a figura do “auxiliar”, “pajem” e “cuidador”, ou outra figura que não seja o professor, no trabalho junto às crianças. Os professores devem cuidar e educar. Não deve haver aquele que cuida e o que educa (1).
3 MUDANÇAS DE	- Garantir os direitos das crianças (valorização da infância) (6); - Eliminar o assistencialismo (valorização da EI como local de aprendizagem = cuidar + educar) (5);

CONCEPÇÕES	- Valorizar o professor e sua formação (necessidade de um saber sistematizado) (4).
4 MUDANÇAS NAS RELAÇÕES ESCOLA /COMUNIDADE	- Envolver e valorizar as famílias, no sentido de fazê-las participar de forma efetiva das instituições (4); - Procurar interlocutores qualificados para constituir uma frente de debate e diálogo relacionada à “arquitetura das instituições” para a criança de zero a três. Ampliar mais o debate entre as diversas instâncias, especialmente entre universidades, professores e representantes do poder público, para definir melhor qual deve ser o papel e os objetivos da EI na nossa sociedade atual, respeitando-se as especificidades regionais (3).
5 MUDANÇAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO/OU QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	- Reiterar a importância da formação dos professores que, atualmente, pouco se dedica à educação de zero a três. Formação em nível superior (11); - Salientar a importância da formação continuada (8); - Buscar a qualificação dos cursos de pedagogia (e especializações afins) no sentido de contemplar em seus currículos o estudo da faixa etária de 0 a 3, garantindo uma interlocução maior entre a academia e as escolas de EI. Também se aponta a necessidade de formar bons formadores de professores (3); - Insistir na importância de uma formação artística e cultural do professor de EI (2); - Retirar as informações sobre saúde ficam no campo das superficialidades (1).

ANEXO G – REUNIÃO EM BRASÍLIA: 27/11/08 –

GTs DE PESQUISADORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRUPO 1

Participantes:

Vânia Araújo (ES), Silvia Helena Cruz (CE), Mariete Rosa (MS), Antonia Fernanda Jalles (RN), Malu Flores (RS).

QUESTÃO 1

O que caracteriza de forma específica a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais?

- Trocas culturais: experiências, vivências, educar e cuidar, acesso a conhecimentos, complementação à ação da família;
- Outras configurações e organizações familiares: respeito, profissionalismo, ética, clareza dos papéis de cada um;
- Marcas da instituição na vida das crianças;
- Criança como produtora de história e cultura é uma concepção inevitável;
- Concepção democrática de gestão envolvendo todos os segmentos;
- Considerar a criança como um todo;
- Considerar quem é cada criança;
- Considerar as diferentes idades dentro da faixa etária de zero a três anos;
- Relação muito próxima com a família/responsável;
- Relação entre escola e família como trocas (educação mútua);
- Considerar as especificidades do atendimento em tempo integral;
- Projeto político-pedagógico como pressuposto para organizar a ação da instituição: planejamento;
- Dimensão afetiva na ação docente; interações, apoio ao desenvolvimento integral da criança, auto-estima, identidade;
- Linguagens: gestual, corporal, visual, auditiva, musical, movimento, ambiente estimulante em relação às linguagens (conceito de alfabetização como processo);
- Brinquedos e brincadeiras no cotidiano;
- Formação de todos os profissionais da instituição: incluir relação com as famílias tendo como foco a criança, profissionalismo, subverter a cultura do já sabido (basta gostar de criança);

- Especificidade do trabalho do professor infantil: sensibilidade, (para as linguagens da criança), estímulo à autonomia, mediação para a construção de conhecimentos;
- Diálogo entre os profissionais da educação infantil;
- Arquitetura escolar e organização dos ambientes externos e internos: higiene, segurança, espaços, mobiliário, materiais, objetos com texturas, cores, consistências diferentes;
- Organização dos tempos na instituição: respeito ao bebê e seus ritmos, seus tempos, flexibilidade na rotina;

QUESTÃO 2

Como vocês organizariam um documento nacional de orientações curriculares para a Educação Infantil de crianças de 0 a 6?

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Opções teóricas:

- Concepção de criança e de infância;
- Concepção de Educação Infantil (especificidades e articulação com o Ensino Fundamental);
- Concepção de professor e demais profissionais da Educação Infantil;
- Concepção de currículo

2. Formação inicial e continuada de profissionais

- Formação pedagógica: disciplinas/vivências voltadas ao cuidado e educação; habilidades, valores e atitudes; articulação teoria e prática.
- Formação cultural: ética, estética, linguagens expressivas.

3. O cotidiano na instituição de Educação Infantil

- Interações entre adultos e crianças e entre crianças;
- Articulação entre cuidado e educação;
- Desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças;
- Estímulo à autonomia;
- Relação com as famílias;
- Gestão democrática;
- Especificidades dos grupos etários no que se refere a: organização dos espaços, tempos, materiais, planejamento.

4. Ampliação do universo cultural

- Construção da identidade;
- Planejamento, avaliação e registro;

- Trabalho com as diversas linguagens: artísticas (musical, visual, dramática), corporais, orais, brincadeiras, matemática, ciências naturais e sociais;

INDICAÇÃO: Nos itens 3 e 4, trazer indicações práticas e exemplos de referência.

GRUPO 2

Participantes:

Lenira Haddad(AL), Daniela Guimarães (RJ), Jodete Füllgraf (SC)

QUESTÃO 1

O que caracteriza de forma específica a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais?

- A grande especificidade do trabalho está nas relações humanas. Compreender que essa fase é constitutiva do ser, do processo de se tornar humano, que este processo de humanização se dá em relação com o outro. Por isso é fundamental o compartilhamento dos adultos com as crianças e das crianças entre si, assim como entre professores e famílias;
- Compreender as dimensões da responsabilidade partilhada entre família e pelo Estado;
- A instituição é a grande parceira da família na partilha de responsabilidade, portanto trata-se de um processo de tomadas de decisões conjuntas, numa aproximação diária e não só nos momentos estabelecidos em reuniões;
- A compreensão de que a forma de comunicação com os bebês se dá pelos gestos, movimentos expressivos que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo. Importância de o adulto ser responsivo, no sentido de compreender a comunicação da criança e responder adequadamente. Nesse processo o movimento da criança tem papel extremamente importante e deve ser contemplado. É preciso buscar a expansão, a diversidade desses movimentos das relações entre os bebês que pode ser proporcionada através da organização do espaço. Os movimentos são instrumentais (práxis) e expressivos;
- Grande desafio: dar visibilidade a esse processo de desenvolvimento, de humanização através da documentação dos professores, que se expressa através dos registros diários, da reflexão de suas práticas pedagógicas advinda do atendimento individual, da responsividade, de buscar identificar e traduzir os sinais das crianças para que se possa organizar o cotidiano infantil;
- O conflito é constitutivo do ser humano e deve ser considerado. É importante ter consciência de que a criança não nasce com a consciência de si e que ela se manifesta pela forma de oposição a outro como possibilidade de se afirmar como sujeito diferente. Esses conflitos são presentes no cotidiano infantil. Ter conhecimento desse fator dá

subsídios para que o professor possa reagir de forma a contribuir para a constituição de si na relação com o outro que gera conflitos e negociações - é o desdobramento dos focos das relações;

- Momento de sono, alimentação também são constitutivos da pessoa;
- Os agrupamentos são importantes e precisam ser fluidos, ou seja, compreender que as crianças se agrupam por interesse.

QUESTÃO 2

Como vocês organizariam um documento nacional de orientações curriculares para a Educação Infantil de crianças de 0 a 6?

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento deve ter o caráter de diretrizes claras e objetivas, que possibilitem uma tradução prática. Não deve ser um documento prescritivo para não ferir o princípio da diversidade contemplada na LDB, nem tão genérico a ponto de dificultar sua implementação.

1. Aspectos conceituais
 - 1.1. Especificidade da educação infantil (marcos que a diferenciam do ensino fundamental)
 - 1.2. Especificidade da criança de 0 a 6 anos
 - Como as crianças aprendem e se desenvolvem
 - Pensamento infantil x pensamento adulto
 - Afetividade, ludicidade, imaginação
 - A dimensão humana do desenvolvimento
 - Conhecimento de si x conhecimento de mundo
 - 1.2.1. 0 a 2 anos
 - 1.2.2. 3 a 5/6 anos
2. Cotidiano (eixos estruturantes)
 - 2.1. relações
 - 2.2. espaço
 - 2.3. tipos de atividade
3. Áreas: âmbitos de experiências ou experiências e linguagens
 - 3.1. brincadeiras e jogos
 - 3.2. artes visuais (desenho, pintura, colagem, modelagem, construções tridimensionais)
 - 3.3. corpo e movimento ou corporeidade
 - 3.4. música
 - 3.5. literatura
 - 3.6. linguagem oral
 - 3.7. letramento
 - 3.8. natureza
4. Observação, planejamento e avaliação
5. Relação com a família e comunidade

GRUPO 3

Participantes:

**Ligia Aquino (RJ), Letícia Nascimento (SP), Maria Isabel Pedrosa (PE),
Ângela Barreto (DF)**

QUESTÃO 1

O que caracteriza de forma específica a educação de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos educacionais?

- A criança como criança e não como aluno. As palavras nos colocam em determinado lugar e diante de expectativas;
- O cuidar-educar vivenciado como experiência no mundo. O cuidado é sempre cuidado subjetivado. Atenção para o processo de socialização, identidade e pertencimento numa perspectiva crítico cultural. A ludicidade não restrita a brinquedos e brincadeiras. Ampliar para linguagens, criação e imaginação;
- O estabelecimento educacional é um espaço institucional onde atores adultos comprometidos com o empreendimento coletivo com intencionalidade educacional. Crianças também são atores porque reagem ao espaço assimilando, rejeitando, transgredindo e transformando esse espaço. A ação nos e entre bebês é muito forte;
- Afirmar o reconhecimento da criança como alguém capaz de propor e criar. Trata-se de mudar o foco da ação educativa: ao invés de permanecer nas faltas e dificuldades das crianças, focar as ações propositivas da criança no coletivo.

Desse ponto de vista o que é possível acolher como proposta?

- Não pode ser prévia, pré-determinada. O adulto aberto ao imprevisível enquanto mediador atento à importância de organizar o ambiente, provocar outras ações, desafiar interações. Como alguém que sabe acolher o modo ativo, direto, implicado da criança pequena, disponível para os acasos que podem ocorrer nas interações para potencializá-los;
- Garantir a intencionalidade educacional na proposta, ajustada ao momento do que está acontecendo com sensibilidade e sutileza na observação e mediação;
- Mediação discutida e significada no coletivo dos adultos (troca de idéias). Interação e implicação dos adultos no coletivo da instituição;
- Esse compartilhamento não ocorre apenas nas reuniões - redes formais, mas é necessário criar uma rede de informações rápida – estado de prontidão de todos – para propor ações e não prontidão para apenas cuidar e prevenir;

- Não conter ações, mas propô-las, observando o grupo de crianças. Aqui, a importância da escuta para perceber a complexidade das ações das crianças;
- O coletivo não apenas como ações formais: reuniões;
- O grande diferencial é a presença sutil do adulto implicado comprometido com a escuta da criança e do grupo, sensível ao momento tenso de descobertas do outro;
- Programa predeterminado – “atividades programadas” – reduz a um currículo prescritivo. A proposta é coletiva não se reduz a reuniões que não da conta de uma dinâmica mais viva da creche o coletivo é no cotidiano para dar conta de questões ;
- A positividade das ações das crianças – rede informal – na maioria das vezes percebida ou caracterizada como negativo passível de ser reprimido e contido;

A rede existe!

Como explicitar a lógica dessa compreensão – dessa lógica - dessa rede informal?

Como lidar com o risco da leitura equivocada?

- O encaminhamento – a interlocução com os demais segmentos da educação exige dos outros pensarem tem uma especificidade que dialoga que não é estanque em movimento que tem continuidade;
- A criança é o foco principal, mas a existência institucional não ocorre apenas com as crianças Os adultos formam uma rede que pode ser potencializada na interação das crianças entre crianças, adultos entre adultos e crianças e adultos;
- Não desvincular o cuidado das ações;
- Pensar integrado: não desvincular o cuidado das ações de expressão/ cognitivo-linguísticas e de exploração conhecimento físico/natural e cultural;
- Integração – interlocução – interação são termos fundamentais;
- Ampliar a concepção de cuidado para acolher, escutar, apoiar, proteger, dosar as experiências para, apesar da interpretar [sic] ao sentido pessoal das crianças cuidar é educar;
- Formação da pedagogo/curso de pedagogia – centrado no método/conteúdo e não na criança – como me implico com o outro?

- Necessidade dos professores: de segurança, da receita, dos manuais. Outros profissionais também possuem pautas de praticas;
- Como lidar – na formação – com a incerteza da leitura da escuta nos grupos?
- A possibilidade de lhes oferecer uma melhor acolhida no mundo.

QUESTÃO 2

Como vocês organizariam um documento nacional de orientações curriculares para a Educação Infantil de crianças de 0 a 6?

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como apresentar um documento nacional?

- Preocupação em não assumir um caráter de receituário, de manual. Muitos documentos são considerados receituários, são criticados como manuais e nem como manuais são utilizados.

Como apresentar um documento nacional que tenha efetividade no país?

- Primeiro ponto, o documento tem que ser problematizador;
- Em seguida, trazer um conjunto de experiências significativas relatadas em diferentes locais do país, e que permitam discussões sobre a questão. Um documento que buscasse articular relatos, experiências, contextos, comentários, reflexões, casos significativos⁹;
- Potencialidade de dar o salto qualitativo necessário para o leitor perceber de outro modo seu contexto. O leitor se envolve, se implica com o texto;
- A observação e o registro torna-se fundamental. Implica educar o olhar para observar a criança e apreender as experiências significantes para a criança;
- Poderia ser um documento narrativo – inclusive com imagens;
- Cuidar o perigo de trazer recomendações gerais ou generalizadoras;
- Risco de permanecer no plano do discurso e não se efetivar no cotidiano;

Respeitar as DCNs.

Eixos problematizadores:

- Identidade / pertencimento sociocultural;
- Múltiplas linguagens e atenção com suas dimensões estética e ética;
- Ludicidade – brincadeiras e jogos, nas narrativas, na apropriação dos espaços pelos adultos e crianças – arranjos espaciais e de objetos, na exploração do mundo físico, natural e social;
- Práticas sociais cotidianas de cuidados – cuidados básicos, cuidados com ambiente coletivo físico, natural e social;
- Práticas e manifestações culturais – especialmente da sociedade brasileira e, mais particularmente, dos grupos sociais e da região a que

⁹ Exemplo: Bel. As crianças de berçário falam? O leitor diante de um problema, diante de um depoimento de outras profissionais, pode resgatar a questão e refletir sobre seu cotidiano. Identificar no cotidiano experiências semelhantes.

as crianças da instituição pertençam. Proximidade com a comunidade, compartilhamento de bens culturais e a valorização de conquistas alcançadas. A família deve ter destaque de modo que o empreendimento educacional não seja incompatível com os valores assumidos pela família, mas que haja também uma preocupação institucional para a transformação desses valores se eles não se coadunarem com princípios éticos maiores. Por exemplo, o fato de a família ser racista não autoriza a instituição infantil a acatar esse valor;

- Infra-estrutura. A preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e a diversidade e, ao mesmo tempo, que seja seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e descanso, o movimento e a exploração minuciosa;
- Formação de professores.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação:** Indique. 3. ed. (ampliada) São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración Y hospitalidad. Buenos Aires: Paidós, 2000

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. **Indagações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart, Da escola materna à escola da infância. A pré-escola na Itália hoje **Caderno do CEDES**, v.37. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; Cols. Bambini: **A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução de Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** O atendimento em creche. 2.ed. Tradução de Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEÓN, Adelina; MALAJOVICH, Ana; LINARES, Lúcia Moreau de. **Pensando la educación Infantil**. La sala de bebés. Barcelona: Octaedro, 2001.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003.

_____. **Conhecendo a criança pequena**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003

MOSS, P.; DAHLBERG, G.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários:** cuidados e primeiras aprendizagens. Tradução de Sara Bahia – Revisão de tradução: Maria Cristina Corrêa Figueira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

ROCHA, E. A. **A Pesquisa em educação Infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999

CRÉDITOS

Coordenação Geral:

Maria Carmen Silveira Barbosa

Coordenação da Equipe de Pesquisa:

Simone Santos de Albuquerque

Consultoras:

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Equipe de Pesquisadores:

Beatriz Abuchaim

Susana Beatriz Fernandes

Equipe de colaboradores da pesquisa:

Ana Maira Zortéa, Cinthia Votto Fernandes, Circe Mara Marques, Claudia Horn, Clarice Verissimo, Denise Arina Francisco, Hildair Camera, Jacqueline Silva, Lóide Tröis, Marta Quintanilha Gomes, Maria Luiza Rodrigues Flores, Maria Renata Alonso Mota, Sandra Simonis Richter

Revisão técnica:

Ângela Fronckowiak

Bolsistas de aperfeiçoamento científico:

Carolina Gobbato

Rosele Martins Guimarães