

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ANA LÚCIA BARBOSA SANTOS

**CRECHES:
um estudo sobre pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre
2010 e 2015**

ITUIUTABA/MG

2019

ANA LÚCIA BARBOSA SANTOS

CRECHES:

um estudo sobre pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2010 e 2015

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de graduada no curso em Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva

ITUIUTABA/MG

2019

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades nos momentos de angústia e desespero durante a graduação. Sem ele, nada disso seria possível. Obrigada, senhor!

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujos corpo docente, direção e administração me deram a oportunidade de superar meus limites, proporcionando um ambiente de estudo saudável e muitos estímulos para participar de atividades acadêmicas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, pela atenção, incentivo e paciência ao longo da elaboração do trabalho final.

Ao meu esposo, Paulo Sergio dos Santos, e aos meus filhos, Ana Paula Barbosa Santos e Paulo Sergio Santos Filho, que jamais negaram apoio, carinho e incentivo. Eles souberam esperar quando estive ausente em alguns momentos.

Ao meu neto, Davi Henrique Santos de Freitas, que impulsionou minha vida para retomar os estudos depois de 20 anos afastada do universo escolar.

À minha mãe, que sempre incentivou e deu apoio incondicional na realização do meu sonho que se tornou dela também.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que sempre me apoiaram e incentivaram em prol da realização deste sonho.

À minha amiga, Liliane Carla de Moraes, que levarei para a vida toda. Nos momentos de aflição, sempre esteve presente para contribuir com meu aprendizado e nunca mediu esforços para me ajudar. Muitas vezes quis desistir, mas, com seu sorriso acolhedor, ela conseguiu me levantar para prosseguir na luta diária.

Aos amigos do curso de Pedagogia. Sabemos que a caminhada foi intensa, difícil e cheia de aprendizados. Conheci pessoas muito especiais ao longo desses cinco anos e sinto que isso tornou a caminhada ainda melhor.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação. Muito obrigada!

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa desenvolvida no curso de graduação em Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), no período de 2017 a 2018. As questões que permearam a construção deste estudo foram: Qual a quantidade de pesquisas sobre creches que podem ser encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de 2010 a 2015? Nesse período, qual ano apresenta mais trabalhos publicados, em se tratando das creches? Quais os temas abordados nos trabalhos sobre creches, encontrados na BDTD entre 2010 e 2015? Quais têm sido os “olhares” dos pesquisadores sobre a educação das crianças na primeira infância? Como palavras-chaves, utilizamos as expressões “creches” e “Educação Infantil”, por meio das quais encontramos 51 trabalhos de 2010 a 2015 – esse recorte temporal foi escolhido por ser posterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em linhas gerais, identificamos que a formação docente e as políticas públicas caminham juntas, e esse tema desperta a atenção de muitos pesquisadores, apesar de compreendermos que, durante anos, a educação de crianças pequenas era vista como algo sem importância e, hoje, já se destaca nas investigações. Finalizamos o estudo com o anseio de aprender outros aspectos sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chaves: Creches; Educação Infantil; Biblioteca Digital.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no curso de graduação em Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), no período de 2017 a 2018. O interesse por estudar as creches surgiu a partir de 2014, após uma experiência pessoal na qual comecei a acompanhar o processo de adaptação do meu neto em uma creche filantrópica da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Questionava-me se as práticas desenvolvidas nessa instituição contribuíam com a formação integral e se aquela rotina de atividades era planejada no que tange apenas aos cuidados com higiene e alimentação ou se haviam “intencionalidades pedagógicas” nessas ações.

Outras inquietações sobre as creches foram construídas por meio de estudos desenvolvidos nas disciplinas de Currículo na Educação Infantil e Direito à Infância e à Educação, ambas do curso de graduação em Pedagogia do ICHPO/UFU. Desse modo, tive a oportunidade de construir um olhar mais específico sobre as necessidades dos bebês nos espaços educativos.

Havia a necessidade de identificar os olhares dos pesquisadores sobre os trabalhos nas creches, o que nos levou a mapear o que foi publicado e estudado sobre as creches em um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em se tratando das obras publicadas de 2010 a 2015. Esse recorte temporal foi estabelecido por ser um período posterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), as quais possuem caráter mandatório e se constituem como um documento que deve nortear as práticas dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem por finalidade reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas no país e por brasileiros no exterior. A criação desse site se fundamenta nas seguintes linhas de atuação:

- Estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações;
- Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema;
- Definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema;
- Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo;
- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais;

Difundir os padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas (BDTD, 2017).

Como questões que permearam a construção dessa pesquisa, temos: Qual a quantidade de pesquisas sobre creches que podem ser encontradas na BDTD de 2010 a 2015? Nesse período, qual ano apresenta mais trabalhos publicados, em se tratando das creches? Quais os temas abordados nos trabalhos sobre creches, encontrados na BDTD entre 2010 e 2015? Quais têm sido os “olhares” dos pesquisadores sobre a educação das crianças na primeira infância? Nesses termos, apoiamo-nos nos estudos de Vygotsky (2009a) para utilizarmos os termos “crianças muito pequenas” e “primeira infância”, os quais se referem a pessoas na faixa etária de até três anos de idade.

Optamos por um estudo de natureza quanti-qualitativa, pois tais elementos se complementam e podem ser utilizados de maneira conjunta nas pesquisas. Minayo (1996, p. 11-12) aponta que:

A qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas.

Ao combinarmos os dois métodos, é possível compreender, interpretar, apontar números e porcentagens do objeto estudado, buscando uma complementação para ambos. “Se a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, na pesquisa quantitativa, os dados serão tabulados, de forma a apresentar um resultado mais preciso” (MINAYO, 1996, p. 13).

Realizamos também uma pesquisa bibliográfica sobre a História da Educação Infantil no Brasil e o trabalho nas creches, que abrangem leituras, análises e interpretação de artigos científicos. Gil (2000, p.45), “afirma que a pesquisa bibliográfica fornece instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa”. O pesquisador vale-se de opiniões já formatadas por diversos autores a respeito da temática.

A análise documental também foi necessária, na medida em que analisamos documentos como a Constituição Federal (CF/1988) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2009), com vistas a dialogar sobre a constituição da Educação Infantil no país. Entre os autores utilizados para fundamentar a pesquisa estão: Oliveira et al. (2011), Vygotsky (2009a; 2009b), Hoffmann (2010), Kuhlmann Jr. (2003; 2010), entre outros.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, na qual apresentamos a pesquisa; referencial teórico sobre a constituição das creches e a legislação voltada à Educação Infantil no Brasil; análise dos dados construídos a partir do levantamento bibliográfico realizado na BDTD sobre as creches, entre 2010 e 2015; e considerações finais.

REFLEXÕES SOBRE AS CRECHES

A história das creches no Brasil tem sido objeto de inúmeros estudos nos últimos anos. Ao olharmos a educação enquanto direito de todas as crianças, constatamos um movimento para repensar a função das creches e suas funções na formação dos bebês, bem como discutir sobre o processo de educar as crianças pequenas para além do cuidar frequentemente privilegiado em práticas cotidianas.

Oliveira et al. (2011, p. 21) destacam que:

É relativamente recente conceber a creche como tendo uma tarefa principalmente educativa. Foi preciso todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo que ela se desenvolve e as funções da família. A creche teve que superar a visão assistencial com que era identificada.

Sobre a constituição desses espaços educativos, é importante enfatizar que, muitos pensadores influenciavam e defendiam ideias para a educação das crianças desde a primeira infância – tais aspectos podem ser observados nos parágrafos subsequentes.

Na Suíça, século XVIII, Jacques Rousseau, um importante filósofo do iluminismo, considerava que o pensamento das crianças pequenas deveria ser estimulado desde o nascimento e conforme a fase de desenvolvimento, em que a educação deve começar a partir do momento em que a criança vem ao mundo. Defende-se também a educação desse público como um processo contínuo, no qual é respeitado na condição de crianças, e não como adultos.

De acordo com Moser e Charles (2018, p. 13), a criança, segundo as próprias características, deve “[...] ser respeitada, como a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas criadas, a infância tem o seu na ordem da vida humana. Portanto, é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Nesse sentido, Rousseau propõe um novo olhar sobre as crianças, em que elas não são concebidas como adultos em miniaturas, mas sim conforme etapas que devem ser trabalhadas em um desenvolvimento evolutivo para se chegar na fase adulta – aqui, o olhar da sociedade precisa ser de respeito ao desenvolvimento integral dessas pessoas.

Outro pensador importante foi Pestalozzi, pedagogo que se tornou discípulo de Rousseau e, a partir disso, propôs uma nova concepção de ensino, baseada nas necessidades da criança e que respeita cada um no próprio ritmo e especificidades, sendo contrário a qualquer tipo de crueldade. Silva (2015, p. 33) aponta que: [...] ele se preocupava com educação pelos sentidos; ao música, a arte e as atividades que contemplavam a linguagem oral e o contato com a natureza eram estimulados.

Pestalozzi entendia que o sentimento é responsável pelo desenvolvimento das crianças, em que a aprendizagem se dá de dentro para fora e precisa ser internalizado e valorizado pelos sujeitos que convivem com elas, a ideia de que a infância deveria ser voltada a entender crianças como seres únicos e com habilidades naturais, devendo o professor respeitar os estágios de desenvolvimento. Para esse pensador, a educação se constrói a partir das particularidades de cada sujeito, em que todos os sentidos deveriam ser trabalhados, e o processo precisa ser analisado passo a passo. Ademais, os sentidos necessitam estar em contato com os objetos, a cooperação é indispensável, e a educação escolar é um complemento do que é ensinado pela família.

Já na Alemanha, Friedrich Froebel criou os jardins de infância e considerava o início desse período como a fase decisiva do sujeito – nesse caso, o brincar é um aliado para o processo de ensino e aprendizagem significativo. Conforme Kuhlmann Jr. (2010), Froebel, ao abrir o primeiro Jardim de Infância, não tinha como objetivo apenas reformar a educação para crianças, mas sim repensar a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, contemplando a relação entre as esferas pública e privada.

Para Froebel, o desenvolvimento acontece seguindo fases, em que a infância é a primeira e a mais importante. Jogos e ludicidade eram primordiais nos métodos de educar, enquanto os brinquedos físicos davam força ao corpo e as histórias desenvolviam a mente. Toda interação lúdica, como danças, jogos, contos, leva a criança a uma aprendizagem livre e, conseqüentemente, mais significativa.

Kishimoto (1993, p. 11) afirma que:

O jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil [...] o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

O jogo, o brinquedo e o lúdico buscam estimular e promover oportunidades prazerosas de aprendizagem; por conseguinte, as crianças conseguem interagir consigo mesmas e com o meio. Diante disso, Froebel define o brincar como uma ação livre desses pequenos.

Outra estudiosa que colaborou com a educação de crianças foi Maria Montessori no século XIX, influenciada pelas ideias de Pestalozzi e Froebel. Seu primeiro trabalho foi como médica assistente de uma clínica psiquiátrica, percebendo que as necessidades dos pacientes eram educacionais, e não exclusivamente psicológicas. Sua prática voltava-se sempre para a reflexão e a ação, tendo como principal objetivo a educação dos seres humanos.

Moraes (2009, p. 54) aponta que:

A ideia fundamental do enfoque Montessori para a educação é que cada criança leva dentro de si as potencialidades do homem que será um dia, portanto deve desenvolver ao máximo suas capacidades físicas, emocionais, intelectuais e espirituais, desde que seja respeitada de acordo com seu próprio ritmo e o período que se encontra. É através da ação, da ajuda que concedemos à criança de agir por si só, que estamos dando-lhe a oportunidade de alcançar sua autoindependência.

Montessori adaptou a Casa de Bambini para crianças, com a intenção de apresentar a autodeterminação, buscando sempre o desenvolvimento delas com atividades práticas do cotidiano, por acreditar na construção de personalidades. Estudos dessa pensadora abordam discussões sobre o ambiente adequado e os materiais mais interessantes para a criança se desenvolver por seus esforços, ritmo e interesses.

Montessori (1932 apud RÖHRS, 2010, p. 35) afirmava que:

[...] uma ação pedagógica para as crianças pequenas, para ser eficaz, deverá ser, em primeiro lugar, dirigida para este fim: ajudá-las a avançar na via da independência. Ajudá-las a aprender a andar sem ajuda, a correr, a subir e a descer as escadas, a apanhar os objetos tombados, a vestir-se e despir-se, a lavar-se, a falar para exprimir claramente as suas próprias necessidades, a fazer ensaios para chegar a satisfazer os seus desejos, eis a educação da independência.

Materiais desenvolvidos por Montessori (1932 apud RÖHRS, 2010) eram destinados exclusivamente às crianças, em que tudo ficava à altura delas para utiliza-los quando lhes conviessem. Para ela, a criança precisa ter um meio que a permita desenvolver situações naturais de cada ser humano.

Portela (2013, p. 22) postula que:

A escola deve estar preparada para conceber um novo sujeito, que vive em determinado momento histórico e acompanha as transformações do seu tempo. Por isso, além de uma função pedagógica, o sistema montessoriano tem o papel fundamental de agregar valores éticos, compromisso social,

estimular a conscientização ecológica, a solidariedade, o respeito às diferenças, a generosidade, os cuidados com corpo, mente e espírito, no intuito de promover a paz buscando o aprimoramento de uma humanidade melhor e consciente de seu papel no mundo.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori tinham concepções sobre a primeira infância que iam muito além de pensar criança como um adulto em miniatura, uma vez que era preciso pensar as especificidades dela que são muito diferentes das de um adulto. Sobre essa questão, Piccinin (2012, p. 39) discorre que:

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

Para refletirmos sobre a função das creches na atualidade, é necessário retomarmos questões históricas sobre a constituição desses espaços para os bebês. Segundo Kuhlmann Jr. (2010, p. 56), as instituições pré-escolares se difundiram internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que apresentam uma nova concepção assistencial – a assistência científica:

No final do século XIX e início do século XX, novas propostas pretenderam encontrar uma solução aos problemas trazidos pelas concepções e pelas experiências em debate no período anterior. Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época.

Assim, as instituições escolares para crianças pequenas foram divulgadas pelo movimento de progresso e pelas indústrias como espaços que contemplavam propostas modernas e científicas. Kuhlmann Jr. (2010) pontua que a creche que atendia crianças de zero a três anos não foi percebida meramente como um aperfeiçoamento das rodas de expostos que recebiam as que eram abandonadas pelas famílias, sendo vistas como uma possibilidade para as mães não abandonarem seus filhos.

Dajez (1994, p. 52-53) define a roda de expostos como:

Um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela de instituição

permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse induzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato. Esse sistema inventado na Europa Medieval, tinha como objetivo estimular as pessoas a levarem o bebê que não desejavam para a roda, em lugar de abandoná-los pelos caminhos, bosques, lixo, ou mesmo coibir a prática do infanticídio, bastante comum na época.

Em contrapartida, os jardins de infância foram construídos por conta de uma preocupação com o desenvolvimento daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares em fundar as próprias escolas. Nesse movimento, o termo pedagógico foi utilizado como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias ricas; logo, tais espaços não seriam confundidos com asilos e creches destinados a atender a população pobre.

No Brasil, a Educação Infantil possuía duas vertentes: os jardins de infância que atendiam, preferencialmente em meio período, as crianças a partir dos três anos e estavam subordinados às secretarias de educação; e as creches, que atendiam as crianças em período integral desde o nascimento e se submetiam aos órgãos de saúde pública ou de assistência (CAMPOS, 2009).

Vale mencionar que tanto as creches como os jardins de infância possuíam caráter educativo. De fato, a dicotomia entre assistência e educação não existe, visto que ambos os espaços visavam educar, e o que as diferenciava eram os objetivos, o público e a faixa etária à qual se destinavam.

Para Kramer (2011), a Educação Infantil pensada como uma estratégia civilizatória e assistencial tem a principal função de suprir carências, já que age sobre os efeitos da pobreza, e não sobre suas causas. Em linhas gerais, percebemos que as instituições de Educação Infantil foram pensadas em um clima de mudanças sociais, políticas e de concepções diversas que, em alguns momentos, se contrapunham e, em outros, se convergiam.

No tocante ao caráter assistencialista das creches, Oliveira et al. (2011, p. 21) explicam que:

A creche teve que superar a visão assistencial como era identificada. Os próprios professores eram mais voltados para a escola de Ensino Fundamental apenas recentemente passaram a discutir a creche e construir concepções do que seja uma instituição educacional que trabalhasse com crianças desde o primeiro ano de vida por um longo período diário.

O atendimento às crianças nas creches foi marcado pelos cuidados, mas, na atualidade, sabemos da importância de estudar sobre como elas se desenvolvem ou constroem conhecimentos em contato com o outro. Hoffmann (2010, p. 14) aponta que:

É urgente o repensar sobre o papel verdadeiramente educativo da creche e sua importância em relação ao futuro de muitas crianças. Esse repensar deve se dar em duas dimensões: do institucional ao pedagógico. Assim como no interior de muitas instituições, nega-se a importância de uma efetiva ação educativa para crianças de zero a três anos, também a sociedade nega o papel social dessas instituições abandonando-a uma precária sobrevivência.

Nesse sentido, as relações construídas entre bebês na creche partem do entendimento de como elas participam desse espaço em que se inserem, não apenas para serem cuidados enquanto suas mães trabalham, como também para pensar no desenvolvimento integral e verificar se as crianças pequenas se apropriam do lugar.

O século XX é primordial para falar dos estudos sobre as crianças, em que a Psicologia teve grande impacto com pensadores como Piaget, Vygotsky e Wallon, eles defendiam uma relação interativa entre sujeito e objeto, compreendendo que as aprendizagens são dialéticas e acontecem por toda a vida em estágios de desenvolvimento.

Para Piaget (1983, p. 11), as crianças se desenvolvem por meio de fases, em que se analisa desde o nascimento até a fase adulta:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Tal pensador defende que as crianças se desenvolvem por meio das fases da vida e propõe atividades voltadas a um desenvolvimento natural centrado, principalmente, na criança e no conhecimento que acontece por meio do sujeito/objeto.

Nesse contexto, Piaget (1988, p. 34) diz que:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social.

Enquanto isso, Vygotsky (2009b, p. 333) aponta que:

A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da

aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento proximal.

É de suma importância que a criança comece a se relacionar com os outros desde cedo. Cabe às educadoras refletir sobre o verdadeiro papel de mediadoras, em que as crianças podem interagir, trocar objetos, imitar gestos, expressões em áreas acolhedoras da creche onde o cuidado se atrela ao educar e há a possibilidade de construir o aprendizado.

Outro importante estudioso foi Wallon que perpassou áreas do conhecimento como Medicina, Filosofia e Psicologia. Como psicólogo, acreditava que dois campos deveriam andar juntos: “[...] a pedagogia ofereceria campo de observação e a psicologia questões para investigação” (GALVÃO, 2010, p. 40).

Diante disso:

[...] o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (GALVÃO, 2010, p. 43).

Com o escopo de entender a pessoa completa, integrada ao meio em que está imersa, com aspectos afetivos, cognitivos e motores também interligados, as crianças se desenvolvem em contato com o outro e o meio. Por mediação do adulto e do meio, elas constroem a própria identidade e desenvolvem a autonomia.

Nessa linha, Galvão (2010, p. 122) postula que: “É contra natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades ela é um único e mesmo ser em metamorfose”. Para a autora, a criança é um ser em constante transformação que desenvolve as dimensões motora, cognitiva e afetiva, o que leva a promover experiências e desafios atinentes às etapas de desenvolvimento. Tal concepção sociointeracionista acredita na construção do sujeito/objeto e social mediada pelo adulto.

Se a criança é um sujeito em constante aprendizagem, ela faz parte do desenvolvimento humano, visto que a aprendizagem não é mecânica, e sim processual, em que parte de fora para dentro, e o adulto, como dito anteriormente, participa como mediador. Segundo Oliveira et al. (2011), a professora¹ da creche também se constitui enquanto tal nas relações e interações estabelecidas tanto com as crianças quanto com as famílias e os outros profissionais da

¹ Optamos por utilizar o termo “professora” no texto considerando que a maior parte das profissionais que atuam com crianças de até três anos são do sexo feminino.

instituição. Isso ocorre de forma diferente, conforme percebe o próprio papel nesse local e junto às crianças.

Sob esse viés, para Oliveira et al. (2011), a educadora deve estar preparada para educar no sentido pleno, cujas percepções acerca das transformações das crianças servem para superar novos desafios. Uma rotina de atividades planejadas e diversificadas enriquece sobremaneira as descobertas delas e faz com que assimilem melhor os objetos ao redor, facilitando o desenvolvimento sociocognitivo e a troca de experiências com os colegas. A creche é imprescindível na vida das crianças, mas, para além disso, é um direito de todos, independentemente de classe social, gênero, cor ou sexo.

Como instituição educativa, a creche é, para a maioria das crianças, o primeiro local onde vivenciam situações de inclusão para (inter)agir com os outros e os objetos que as rodeiam, além de construírem um amplo conhecimento, principalmente sobre si mesmas. É preciso considerar que tal instituição precisa garantir um ensino de qualidade, pois nela as crianças desenvolvem bases para estruturar a personalidade.

Nas palavras de Bondioli (2012, p. 37):

A creche é, para a criança, espaço de transição entre os apegos familiares e um mundo contíguo a eles, mas separado, no qual ela inicia novas ligações com adultos e coetâneos. A creche desse ponto de vista pode ser uma experiência de crescimento para a criança pequena, que pode usufruir de autonomia afetiva adquirida e da extensão das próprias capacidades relacionais se a creche for um lugar acolhedor e rico, capaz de apoiar os recursos afetivos das crianças, de acolher e compreender as dificuldades e angústias da separação da família de fazer frente aos inevitáveis sentimentos negativos que a acompanham.

Assim sendo, a creche deve estar preparada para proporcionar uma formação integral às crianças. Precisamos repensar e refletir sobre o planejamento pedagógico, a formação docente e a organização de espaços numa perspectiva que as considere, além das diversas necessidades delas.

A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUNS DIÁLOGOS

A década de 1980 se constitui como um marco para a Educação Infantil. Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), as crianças começam a ser consideradas enquanto sujeitos históricos e de direitos que, nas interações com o outro e em práticas cotidianas, constroem identidades pessoais e coletivas.

Em um contexto de mudanças sobre o olhar para as crianças, propomo-nos a tecer diálogos com documentos importantes como CF/1988 (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990), LDBEN (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2009), com vistas a analisarmos os possíveis avanços e retrocessos para a Educação Infantil.

Diante disso, a CF/1988 (BRASIL, 1988) destaca, *in verbis*:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação alterada pela Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006).

Dois anos após a CF/1988 (BRASIL, 1988) foi aprovado o ECA por meio da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que busca formas de garantir os direitos conquistados anteriormente. No Capítulo IV que corresponde ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, tem-se que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1990).

À guisa de reflexão, documentos como a CF/1988 (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990) possibilitaram um olhar para as crianças enquanto sujeitos de direitos.

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a LDBEN (BRASIL, 1996), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cujo objetivo é citado no Art. 29: “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Vale destacar que a LDBEN sofreu alterações, em 4 de abril de 2013, por meio da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013):

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Segundo Faria e Palhares (1999), o direito das crianças à Educação Infantil, traduzido pela lei nacional, foi um acontecimento histórico. Os educadores requeriam tal iniciativa há bastante tempo, tendo representado um grande avanço para a educação das crianças.

Em 1998 foi publicado o RCNEI (BRASIL, 1998) criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil. Composto por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo), tal documento norteia as práticas dos profissionais da área.

A publicação supramencionada relata que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Diante disso, a criança precisa ser considerada a partir do contexto em que vive, sendo pensada como um ser social e histórico que possui particularidades e diversidades. Além disso:

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

O cuidado com a criança pequena passa pelo vínculo estabelecido entre a família e as professoras que, por sua vez, devem observar as necessidades infantis para aquele momento de vida, principalmente a partir das práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23), a integração entre cuidados e educação será importante apenas no desenvolvimento do trabalho da professora, uma vez que:

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

Cuidar e educar envolve aceitar que o desenvolvimento integral, o conhecimento a formação do ser não acontecem em períodos distintos, e sim durante todo o tempo, seja no

convívio ou na relação com o outro. O documento ressalta ainda que a interação ocorre no contato com o meio e os pares:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. [...] é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis. O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. [...] A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 31-32).

Ao pensarmos na primeira infância como construção social, o desenvolvimento da criança ocorre de forma gradual. Durante a interação com o outro e o espaço, cada um adquire experiência e constrói a própria identidade.

Enquanto isso, em 2009 foram publicadas as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 3), que se constituem como orientações de caráter mandatório voltadas a propostas pedagógicas e curriculares das instituições educativas para crianças de até cinco anos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

As DCNEI (BRASIL, 2009) foram elaboradas a partir da concepção de que o atendimento em creches e pré-escola é um direito social e dever do Estado. Elas resultam de conquistas dos movimentos sociais, trabalhadores e, principalmente, dos profissionais da educação.

Sobre a organização da Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12; 15) apontam que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

[...]

§ 5º. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Assim, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 16) guiam as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas para a Educação Infantil a partir dos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Esses princípios buscam orientar a construção de projetos que objetivem ao desenvolvimento integral das crianças, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada um. As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 18) mostram ainda que:

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

A partir do conceito de criança como um sujeito em construção que, nas relações sociais, constrói identidade e produz cultura, notamos que ela se desenvolve cognitiva, emocional e socialmente. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), a educação, em sua integralidade, entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; logo, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, pensando que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento processual, sem visar à promoção propriamente dita.

Outro documento importante elaborado recentemente pelo MEC e que se originou no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Ela começou a ser construída em construção em 2013 e teve a última versão em dezembro de 2017, para definir o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica.

A BNCC (BRASIL, 2013) define aprendizagens ao longo das etapas de ensino, como aponta a LDBEN (BRASIL, 1996). É literalmente a base da Educação Infantil orientada principalmente pelas DCNEI, em que o propósito é a formação integral do sujeito para nortear os currículos segundo as características regionais, sendo estudada e adequada ao sistema educacional.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 23), a Educação Infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagens, a saber:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Ademais, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em que as crianças possam aprender e se desenvolver com o eu, os outros e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, para o profissional buscar currículos diferenciados pensando nas necessidades das crianças; oralidade, escrita e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, nos quais o docente precisa respeitar as etapas de desenvolvimento e garantir o brincar livre.

Sobre a BNCC Ritcher (2017, p. 304) expõe que:

A existência ou não dela no Brasil divide opiniões, até mesmo entre teóricos que estudam temas como o currículo. Em meio a esses conflitos, recentemente o PNE (Lei n. 13.005/2014) reforçou a demanda pela BNCC ao estabelecer que, para alcançar a meta 7, fosse necessária a estratégia 7.1, na qual se define a necessidade da elaboração da base como meio de elevar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do país. Nesse sentido, é importante salientar que a BNCC não era uma meta, e sim uma estratégia e, como tal, passível de revisão, em razão das divergências acerca do tema.

De fato, pensar em uma BNCC que aborde o desenvolvimento integral do sujeito (criticidade, diversidade, responsabilidade etc.), por exemplo, está muito além de conteúdos curriculares. Com isso, os profissionais da área da educação precisam ter clareza em relação a

objetivos da Educação Infantil, recursos e metodologias que podem ser utilizados para haver uma aprendizagem significativa às crianças.

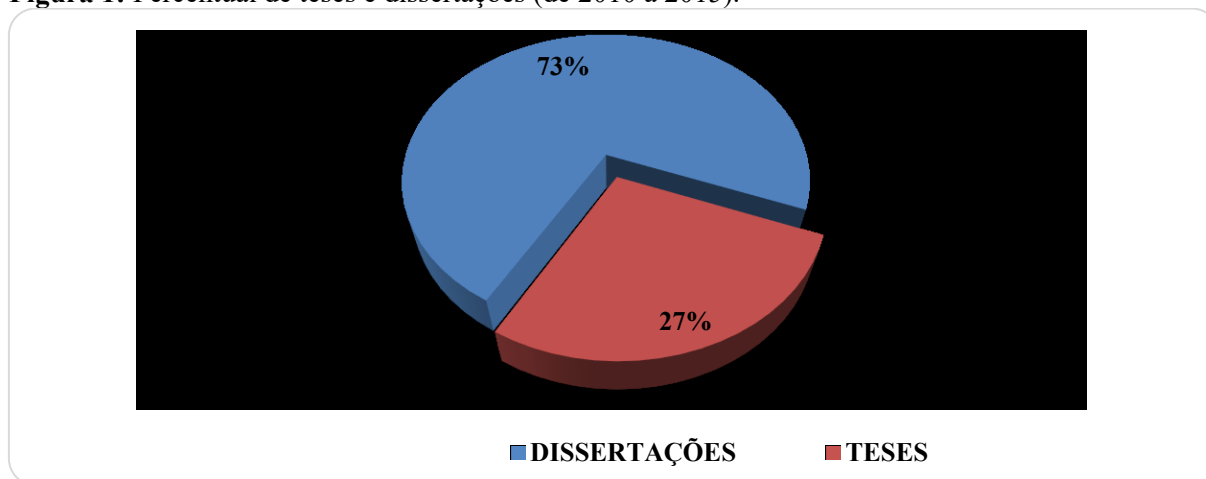
Historicamente podemos perceber avanços e retrocessos no que diz respeito às políticas públicas para a Educação Infantil. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre os dados coletados na pesquisa.

AS CRECHES NA BDTD: ALGUNS DIÁLOGOS

A consulta foi realizada durante o mês de agosto de 2017 na BDTD, com as palavras-chaves “creche” e “Educação Infantil”, em que encontramos 51 trabalhos com essa temática no período de 2010 a 2015 – escolheu-se esse recorte temporal por ser posterior à publicação das DCNEI. Sabemos que tal documento possui caráter mandatório e deve orientar o trabalho nessa modalidade de ensino; logo, interessa-nos compreender os impactos da política curricular nas pesquisas realizadas no país.

Em relação à quantidade de teses e dissertações, encontramos os seguintes dados:

Figura 1: Percentual de teses e dissertações (de 2010 a 2015).

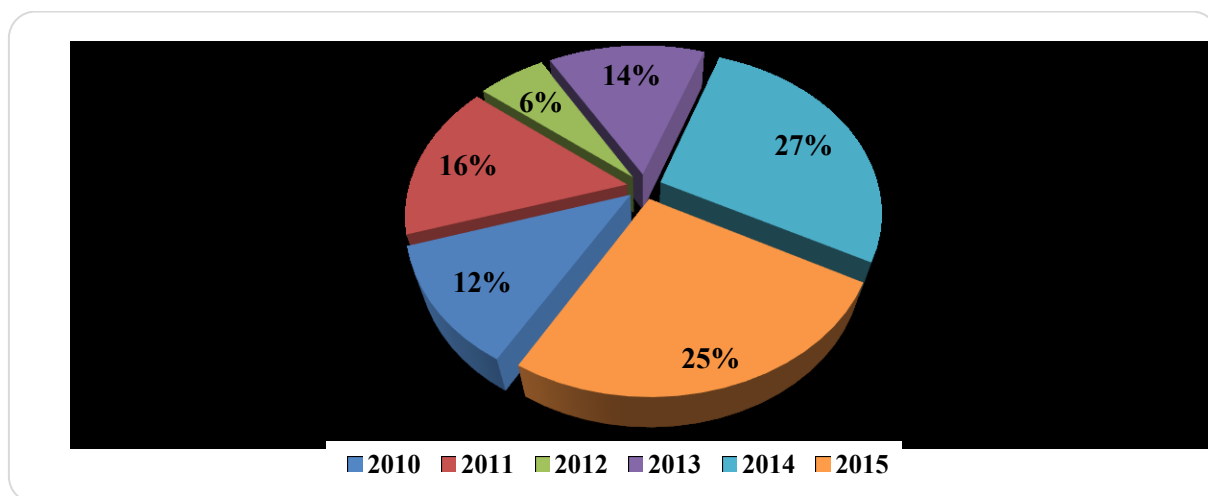


Fonte: Dados coletados pela autora na BDTD (2017).

Notamos uma grande diferença no que tange à quantidade de teses e dissertações. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, há um maior número de programas de mestrados em detrimento aos de doutorado e por ser menor o número de alunos matriculados nos programas brasileiros de doutorado.

A Figura 2 mostra a quantidade de produções construídas no período pesquisado:

Figura 2: Percentual de publicações (de 2010 a 2015).



Fonte: Dados coletados pela autora na BDTD (2017).

O ano de 2014 apresenta a maior quantidade de publicações, perfazendo 27% do total dos trabalhos publicados. Todavia, em 2015 também houve um número significativo de produções, com 25%.

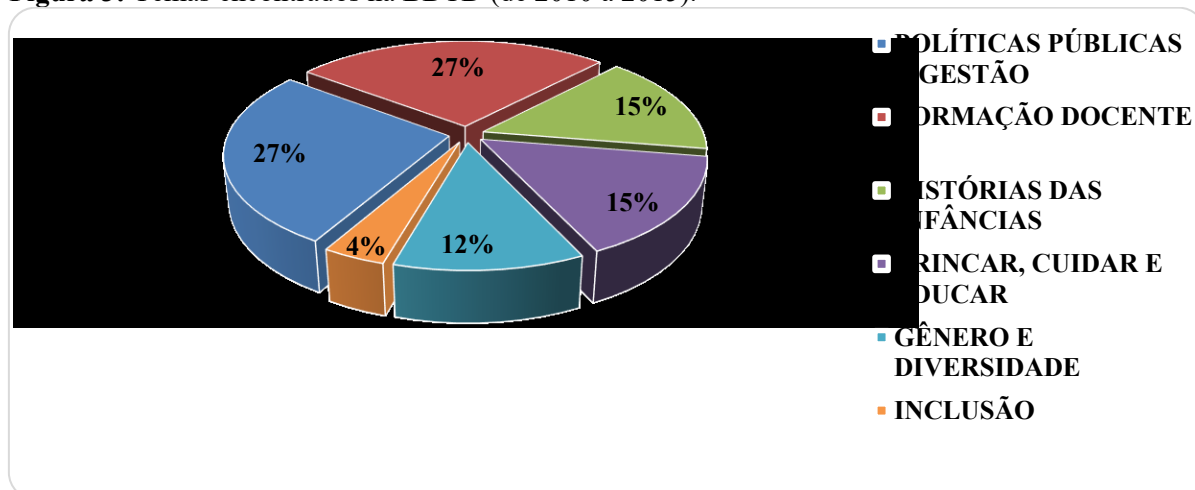
Nesse entremeio, Rocha e Buss-Simão (2013, p. 953) asseveram que:

Em primeiro lugar, esse avanço se concretizou a partir da abertura científica para colaborações disciplinares e teóricas na direção da consolidação de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças pequenas considerando sua concretude social e cultural.

Estudos científicos apontam um novo olhar sobre a infância, principalmente para crianças pequenas. Há a possibilidade de educação para os primeiros anos e reconhecimento de sujeito de direito, em que se reforça a importância de uma formação sólida para que o aprendizado seja um processo em construção constante.

Sobre os temas abordados nos trabalhos encontrados na BDTD, nos deparamos com estas informações:

Figura 3: Temas encontrados na BDTD (de 2010 a 2015).



Fonte: Dados coletados pela autora na BDTD (2017).

Constatamos que 27% da produção acadêmica discute a formação docente, e esse mesmo percentual de textos também cita políticas públicas e gestão. Enquanto isso, 15% abordam questões históricas da infância, índice igual ao de brincar, cuidar e educar. Além destes, 12% trabalham com as temáticas de diversidade e gênero, e 4%, com a inclusão.

A partir desses dados, buscamos analisar mais detalhadamente os resumos dos trabalhos. Em se tratando da formação docente, a maioria das pesquisas contempla questões acerca de práticas pedagógicas efetivas com crianças de até três anos (principalmente sobre o binômio cuidar e educar) e da constante construção da identidade docente.

Os trabalhos analisados mostram a dificuldade encontrada por docentes na relação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Aspectos teóricos que subsidiam a prática ainda são vagos, o que os leva a confundir o ato de cuidar com o de educar. Evidentemente, o cuidar é necessário, porém ele deve ser envolvido de conhecimento, a fim de contemplar totalmente o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Para que as professoras não “apenas” eduquem ou cuidem, faz-se necessária uma constante reflexão sobre a prática docente, especialmente daquelas que exercem a profissão em creches e pré-escolas. Nesse caso, deve-se aplicar cuidados pessoais com as crianças de zero a três anos, uma vez que, em alguns casos, elas precisam de ajuda para desenvolverem atividades básicas, como ir ao banheiro, comer e dormir.

Cerqueira et al. (2009) afirmam que as leis que regulamentam a educação não são suficientes, sendo necessária a elaboração de novos parâmetros que garantam a educação como um processo significativo à criança em todas as “áreas” e tipos de atividades. Palma Filho

(2009) ressalta que a formação infantil deve assegurar a educação de forma integral (motora, cognitiva e afetiva), primando pela autonomia desses sujeitos.

Ademais, os resumos consideram as múltiplas linguagens da infância, lembrando o fato de que a Educação Infantil deve se preocupar com a questão ética e estética do ensino. As pesquisas apontam a relevância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como indicam que as professoras devem cuidar para que as aulas tenham espaço e tempo dedicados ao brincar, à arte e às relações interpessoais; afinal, é por meio desses elementos que o “cuidar” pode se desenvolver de forma pedagógica, sem se voltar exclusivamente ao assistencialismo que permeia o histórico de creches e pré-escolas. Um dos resumos demonstrou o caráter de instituições pré-escolares segundo a visão política eleitoral, ou seja, como políticos em campanha veem as crianças e suas necessidades escolares, em que as creches e pré-escolas passaram a ser um “depósito” para os adultos conseguirem cumprir com as atividades laborais diárias.

Bujes (2001, p. 16) cita que:

[...] a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária têm [...] necessidade de atenção, carinho, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

Percebemos assim a importância de um trabalho que considere o cuidar e o educar enquanto aspectos fundamentais de um trabalho adequado na Educação Infantil. Ainda sobre essa questão, Barbosa e Horn (2001, p. 70) aduzem que:

Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Documentos voltados para a Educação Infantil compreendem a necessidade de aliar, à prática docente, os cuidados com as crianças; entretanto, há um preconceito na academia devido à demanda de cuidados requeridos por elas. As discussões são imprescindíveis para a Educação Infantil, visto que esta somente acontece de forma integral se for capaz de valorizar os processos da educação e da formação individual, segundo Palma Filho (2009), pois, como diz Bujes (2001), o cuidar e o educar se completam e não se dissociam.

Sobre a identidade docente, Gomes (2016, p. 79) alega que:

Falar da identidade da professora de creche está precipuamente enleado ao desenvolvimento docente. Portanto, é preciso compreender que, quando a creche foi incluída no sistema de ensino, levou a uma série de debates sobre o que é a função docente e como a profissional que atua nessa instituição deve ser preparada, uma vez que requer características que respondam positivamente à diversidade de situações presentes nesse contexto, que atende crianças de 0 a 5 anos.

Ou seja, a identidade docente é construída mediante a construção da identidade da criança, em que precisa respeitar a própria história e autonomia.

Para Nóvoa (1992 apud GOMES, 2016, p. 117), identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Ela constitui um lugar de lutas e de conflitos, com a elaboração de maneiras de ser e de estar na profissão. Diante dessa afirmação, devemos entender a docência como um processo em construção.

Freire (1979, p. 16) discute que:

[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir [...] para analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo. E, quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

O autor aponta que ser professora está além de se graduar; é preciso refletir sobre sua atuação, se comprometer, entregar e, principalmente, buscar constantemente a capacitação profissional. Afinal:

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

A identidade do trabalho docente depende de uma demanda que está além dos professores, mas que depende totalmente do seu envolvimento. Catanzaro (2013, p. 14) afirma que “[...] o trabalho do professor envolve atribuições que extrapolam do campo das funcionalidades previstas para ações e atividades que não se enquadram nos tipos de atribuições oficialmente reconhecidas”.

Outros 27% dos trabalhos pesquisados contemplam discussões sobre as políticas públicas e como essa questão está atrelada ao direito à educação. As pesquisas apontam temas como: implementação de política pública ações afirmativas, avanços na Educação Infantil, currículos pensados na qualidade da educação de crianças de zero a três anos, qualidade na Educação Infantil, infraestrutura, demanda por vagas em creches e prática pedagógica. Dos 14 resumos analisados, sete apresentam investigações sobre a educação de crianças de zero a três anos, apenas um aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e outros se referem a estudos acerca da educação de crianças de até cinco anos.

Diversas conquistas foram alcançadas ao longo dos séculos XX e XXI, porém, ainda há muito o que fazer para que as políticas se efetivem de fato. Vale destacar que a Lei n. 13.005/2014, do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) foi um importante marco para a Educação Infantil. Sobre isso, Gomes (2017) destaca que a primeira meta do plano determina a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade até 2016 e a ampliação da oferta desse nível educacional em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% do público-alvo. Desse modo, o autor salienta a relevância das políticas públicas para a Educação Infantil e ressalta a necessidade de ampliar as vagas nas pré-escolas e creches, o que é um direito da criança negado pela ineficiência dos espaços e do número de vagas insuficientes.

Os autores investigados ressaltam a importância de conhecer *in loco* o funcionamento do processo educacional e entender as explicações preconizadas pela teoria (o que ela nos reflete e faz pensar). Reafirmamos a necessidade de relacionar teoria e prática, posto que a formação docente não se dá pela prática em sala de aula, e sim nessa relação e na reflexão diária do exercício para surgir novas construções, ensinamentos e aprendizagens.

Por meio da pesquisa, percebemos que a formação docente e as políticas públicas são concomitantes, e esse tema desperta a atenção de vários pesquisadores. Durante anos, a educação de crianças pequenas era algo irrelevante no âmbito acadêmico, ao passo que, nos dias atuais, ela se destaca além das vagas, visto que há abordagens sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, o espaço onde frequentam e a formação das profissionais que atuam nas escolas.

O atendimento educacional de qualidade para as crianças de zero a cinco anos tem caminhado nos últimos anos em uma trilha de conquistas e concepções inovadoras, pelo menos no âmbito federal, por meio de leis e decretos. Porém, a execução dessas conquistas na ainda não se efetivou na realidade.

No que tange ao trabalho na Educação Infantil, Mello (2007, p. 85) assegura que:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

Um trabalho qualificado na Educação infantil vai muito além do cuidar/educar, pois envolve espaços adequados e professores pesquisadores e reflexivos, centrados na ação-reflexão-ação, em que se compreendem múltiplas linguagens e, principalmente, é pensado o cotidiano da sala que está em constante transformação.

A Educação Infantil se baseia na construção de saberes e envolve crianças que iniciam a vida escolar e como sujeitos nesses espaços, onde o ensino necessita ser envolvido de carinho e atenção, e as atividades precisam ser direcionadas para elas terem liberdade de construir a autonomia de uma forma prazerosa.

Segundo Faria (2006, p. 284):

Hoje conquistamos, já no papel, tanto o direito trabalhista dos “trabalhadores e trabalhadoras, rurais e urbanos” para que seus filhos e filhas sejam educados/as em creches e pré-escolas, como o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de serem, por opção de suas famílias, educadas fora da esfera privada, por profissionais formadas para isso.

Em se tratando da infraestrutura, Faria (2003, p. 74), defende que a organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil “[...] deve considerar todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc.”.

Creches e pré-escolas precisam ser lúdicas, com estímulos e liberdade para as crianças explorarem de fato; por isso, a organização do espaço, do tempo e das atividades precisa estar adaptada à faixa etária, para serem estimuladas e construírem a própria imaginação. O autor também indica que espaços da Educação Infantil necessitam ser repensados para contemplar todas as dimensões das crianças; com isso não podemos utilizar, sem planejamento e adaptações, as salas de Ensino Fundamental para esse público, visto que elas devem ser específicas para a idade em questão.

Kuhlmann Jr. (2003, p. 65) descreve que:

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.

Algumas questões permearam as pesquisas sobre as políticas públicas, como os desafios para a Educação Infantil e os direitos reconhecidos por lei (educação, saúde, esportes, entre outros). No tocante à qualidade, buscaram-se ações para assegurá-la nas instituições; ao currículo, pensa-se nas especificidades das crianças de até três anos; e à formação docente, precisa ser sólida para compreender as potencialidades, principalmente no âmbito de cuidar, educar e brincar, pensando no desenvolvimento integral das crianças.

Nesse ínterim, 15% dos trabalhos publicados na BDTD se referem a “cuidar, educar e brincar” e abordam a criança como sujeito histórico de direitos e as múltiplas linguagens, com a necessidade de investigar os processos utilizados para essa formação. Como a Educação Infantil deve ser um lugar para brincadeiras e interações entre os pares, a arte é citada como uma linguagem capaz de inserir as crianças pequenas no meio cultural ao instigar a imaginação delas.

Vygotsky (2001, p. 24) aponta que:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias

Assim sendo, as crianças são capazes de criar, imaginar, socializar, estabelecer regras e ressignificar experiências por meio da brincadeira. Oliveira et al. (2011, p. 80) dizem que:

A criança desde muito pequena brinca. Iniciando brincando individualmente, com seu corpo, com objetos, brinca com adulto que lhe cuida. Logo brinca com outras crianças da mesma idade e idades diferentes, estabelecendo relações com elas criando papéis, cenários e “fazendo de conta”. [...] o brincar trabalha conteúdos vividos pela criança ou pelo grupo, ou que são sugeridos pela programação pedagógica.

Práticas pedagógicas de cuidar e educar, associadas ao brincar, podem enriquecer o aprendizado. Ao cuidar, você educa e, ao educar, podemos brincar: independentemente da instituição, o educador deve fazer a interlocução entre as atividades para que não sejam fragmentadas e, com isso, são obtidos integralmente o desenvolvimento e a aprendizagem.

Outro ponto destacado nos resumos foi a necessidade de se repensar a creche como instituição educativa, assim ela não tem apenas a função de suprir necessidades das mães carentes, ela é um direito da criança. No que concerne à dicotomia entre cuidar e educar, Tiriba (2005 apud GUIMARÃES, 2011, p. 49) afirma que:

[...] apesar da compreensão atual do processo único que envolve educar e cuidar, a justaposição das duas expressões reforça a ideia de dicotomia e divisão desses atos, o que alimenta práticas em nossa realidade cultural. [...] nas creches, as auxiliares cuidam (do corpo) e as professoras educam (realizam atividades pedagógicas).

Além disso, a formação docente para atuar na Educação Infantil ainda precisa avançar, pois devemos conceber os direitos das crianças em atividades planejadas, para que elas tenham desenvolvimento físico, mental, emocional social e cultural. O brincar deve estar presente no cotidiano das creches e ser visto como um meio de aprendizagens significativas, ou seja situações que favoreçam a aprendizagem buscando estímulos variados. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 22) defende que o:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

O RCNEI (BRASIL, 1998) compreende que as brincadeiras podem funcionar como recursos para docentes examinarem o desenvolvimento das crianças, seja de forma coletiva ou individual, bem como o avanço da linguagem corporal, falada e cognitiva. Dentre as ações há jogos, brincadeiras, contação de histórias, cantigas de roda, teatro de fantoche etc. Angotti (2006, p. 21) afirma que “[...] é importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas seja entendido também nos princípios de prazer e liberdade”.

Pensar no lúdico não representa apenas formas para usar estratégias de jogos e brincadeiras, mas modificar o modo de ver a educação e dar novos significados e papéis à infância. De acordo com Angotti (2006, p. 19):

A definição de uma profissional para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade e prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar.

Em relação à natureza da criança, em que se respeita a ludicidade como forma de prazer e liberdade de expressão, o brincar proporciona várias formas para construir uma aprendizagem significativa, levando-a à ação, representação e imaginação. Nesse caso, as brincadeiras podem ser utilizadas para sair do mundo real e partir para o imaginário.

As DCNEI (BRASIL, 2009) evidenciam os direitos das crianças e propõem que sejam considerados dois eixos norteadores (interações e brincadeiras) para promover o conhecimento de si e do mundo, as diferentes linguagens, as experiências narrativas, as orientações em espaço e tempo, a participação em atividades individuais e em grupo, os contextos significativos, as situações de aprendizagem mediadas, o incentivo à curiosidade, a exploração, o conhecimento e a interação com a própria cultura e a do outro.

Nesses termos, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12) definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Portanto, o brincar é um direito das crianças para se desenvolverem integralmente, já que os recursos lúdicos auxiliam sobremaneira a construção do conhecimento. Elas conseguem manifestar criatividade, alegrias, tristezas e angústias, e o educador, por meio das brincadeiras, pode oferecer um ambiente motivador, voltado à aprendizagem em várias habilidades.

O tema “história das infâncias” foi citado em 15% dos trabalhos publicados e trouxe dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, o contexto histórico da Educação Infantil no âmbito assistencial ou educacional, a concepção do indivíduo contemplado nas políticas públicas e as ações pedagógicas pensadas na interdisciplinaridade.

Para Angotti (2006, p. 20):

Crianças seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, que por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias de integração entre seus aspectos constituídos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/linguístico e social.

Ainda sobre a proposta pedagógica, Oliveira et al. (2011, p. 76) ponderam que ela:

[...] implica em optar por uma organização que garanta o atendimento de certos objetivos julgados mais valiosos do que os outros. Ela é elaborada a partir de uma reflexão sobre a realidade cotidiana da criança, o meio social onde seus pais e ela mesma vivem, sem ignorar os desejos, necessidades e conflitos dessas populações.

Silva (2015) afirma que, historicamente, a Educação Infantil esteve mais ligada às políticas sociais do que às educacionais. Sendo assim, ressaltamos ainda a relevância de projetos escolares que visem à integração das crianças na escola, sendo possível unir os vários universos que a rodeiam.

Com vistas a pensar em uma proposta pedagógica que seja realmente efetiva, devemos abordar a especificidade do grupo composto por crianças, famílias e escola. Desse modo, um projeto não apenas se volta ao ensino, como também indica a reflexão, com o intuito de se fazer um trabalho significativo e transformador. Contudo, os envolvidos precisam conhecer e analisar a realidade dos estudantes, da instituição escolar e da comunidade, para que realmente haja uma proposta pedagógica significativa.

A discussão sobre gênero e diversidade norteou 12% dos resumos analisados, com foco nos olhares de profissionais e na desigualdade entre negros e brancos na Educação Infantil. Várias religiões, histórias, relações políticas se configuram como diversidade, sem limitar o tema “apenas” ao trabalho da diversidade racial. É importante destacar a necessidade de reflexão constante sobre a prática, a fim de não se estabelecer um único olhar sobre as crianças, como se houvesse um modelo padronizado.

Canguçu (2015) afirma que, desde a infância, é necessário tratar de temas como os citados anteriormente; afinal, o desenvolvimento infantil é baseado nas vivências das crianças com familiares ou em círculos culturais, em que tendem a reproduzir preconceitos e generalizações. Silva e Luz (2010) acreditam que, na Educação Infantil, as crianças transformam vivências sociais e se tornam mais ativas no meio em que estão inseridas. A abordagem utilizada por docentes deve apresentar constantes reflexões sobre a ação educadora, pois o público-alvo constrói aprendizagens particulares e coletivas a partir disso.

Evidentemente, as escolas são espaços para socializar atitudes e comportamentos, além de construir saberes, identidades e, conseqüentemente, diferenças, conscientizando o outro sobre a diversidade que nos constitui. A figura do professor é essencial, pois, se a criança já apresenta dificuldades em casa, o estabelecimento de ensino deve oferecer alternativas, e não hostilidade, e essas questões estão imbricadas no dia a dia escolar; logo, a intervenção se torna um procedimento educativo e necessário.

Apenas 4% dos trabalhos abordaram a temática da inclusão, ao se referirem geralmente à qualidade dos profissionais da educação (professores, gestores e equipe escolar). São observadas as formas de acolhimento de estudantes com deficiências ou síndromes, em que se questiona: Eles têm sido realmente incluídos?

O MEC (BRASIL, [s.d.] p.19) afirma que, de 2002 a 2006, o número de matrículas de crianças com deficiências aumentou devido à mobilização social. Enquanto cresce o direito das pessoas com deficiências, elevam-se proporcionalmente os desafios da formação docente. De acordo com Mantoan (2015, p. 81):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Não houve muitos trabalhos que abordam essa temática, mas levantaram uma questão sobre o relacionamento entre os professores regentes e os de apoio: Como ambos podem se ajudar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência? Os autores defendem que a inclusão não deve ser feita com formação somente para os profissionais das salas multifuncionais, como também com capacitações para os que participam direta e indiretamente no cotidiano escolar, pois todos devem se relacionar com as crianças, considerar e valorizar suas singularidades, mas as respeitando de forma igualitária.

É fato que deficiências físicas e mentais podem acarretar em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o trabalho em conjunto e mediado por docentes pode gerar bons resultados na inclusão escolar.

A seguir apresentamos algumas considerações tecidas a partir da análise dos dados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A história das creches no Brasil tem sido objeto de inúmeros estudos durante os últimos anos. Com olhares sobre a educação enquanto direitos, houve um movimento para repensar a função das creches na formação dos bebês, bem como discutir sobre o processo de cuidar e educar as crianças. Na pesquisa sobre os trabalhos nessas instituições, mapearam-se as publicações da BDTD entre os anos de 2010 e 2015, por meio das palavras-chaves “creche” e “Educação Infantil”, em que foram 51 trabalhos que serviram como objeto de investigação.

Tais pesquisas abordam diferentes perspectivas com relação a creches, questões relevantes sobre práticas pedagógicas efetivas com crianças de até três anos, práticas pedagógicas de cuidar e educar associadas ao brincar, construção da identidade docente, múltiplas linguagens, políticas efetivas na Educação Infantil, criança como sujeito histórico de

direitos, interdisciplinaridade, gênero e diversidade, além de um pequeno índice relativo à inclusão.

Identificamos por meio dessa pesquisa que os temas mais abordados nos estudos pós DCNEI contemplam questões sobre políticas públicas e formação docente. Uma hipótese é que isso ocorreu por serem temas estritamente vinculados às diretrizes para o trabalho com as crianças. Assim, as pesquisas podem ter sido construídas na tentativa de construir diálogos sobre a formação docente e as políticas que permeiam o currículo para a Educação Infantil.

Trabalhamos com a análise dos resumos e consideramos que para melhor detalhamento das temáticas, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre as teses e dissertações, mas acreditamos que o trabalho alcançou os objetivos propostos, a saber: identificar a quantidade de pesquisas sobre creches, produzidas de 2010 a 2015 e constantes na BDTD; e mapear os temas abordados nos trabalhos sobre creches na BDTD, no período de 2010 a 2015.

Os autores dessas produções indicam a importância de conhecer o funcionamento do processo educacional e os postulados teóricos (o que reflete em nós e o que faz pensar). Reafirmamos a necessidade de relacionar teoria e prática, uma vez que a formação docente não ocorre na prática em sala de aula, e sim na relação supracitada e na reflexão diária do exercício, em que surgem novas construções, ensinamentos e aprendizagens.

Destarte, a formação docente e as políticas públicas são concomitantes, e esse tema desperta a atenção de vários pesquisadores. Durante anos, a educação de crianças era algo irrelevante no âmbito acadêmico, ao passo que, nos dias atuais, ela se destaca nas investigações. Finalizamos o estudo com o anseio de aprender outros aspectos sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **Educação Infantil**: para que, para quem e porquê? Campinas: Alínea, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. de G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 2012.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2017. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revista da criança** do professor de Educação Infantil. Novembro/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7697-revistacrianca-seb44-pdf&Itemid=30192> acesso em 22/02/ 2019

BUJES, M. I. E. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CAMPOS, R. A formação de professores para a Educação Infantil: nova legislação, antigos dilemas. In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. (Orgs.). **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 73-96.

CANGUÇU, T. V. **Construindo a igualdade de gênero na Educação Infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14457/1/2015_TalwaneVieiraCangucu_tcc.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

CATANZARO, M. F. de. O trabalho docente no contexto de reforma educacional – autonomia e regulação em questão. **Trabalho Necessário**, ano 11, n. 17, [n.p.], 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1707%20Artigo%20Mariane.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIRA, A. C.; SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 1., 2009, Santa Cruz. **Anais...** Santa Cruz: UESC, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 1º out. 2017

DAJEZ, F. **Les origins de l'école maternelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FARIA, A. L. G. de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 253-254, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200012>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte, **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

- GIL, A. C. **Como delinear uma pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOMES, A. V. A. (Org.). **Plano Nacional de Educação (PNE)** – análise 2014-2016. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.
- GOMES, F. P. das C. **Ser professora de creche**: constituindo sua identidade. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFFMANN, J.; SILVA, M. B. G. da. **Ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORAES, M. S. L. **Escola Montessori**: um espaço de conquistas e redescobertas. 2009.
- MOSER, L. M.; CHARLES, C. J. As ideias de Rousseau sobre a Educação Infantil e sua contribuição para a atualidade. **Labirinto**, ano 18, v. 28, n. 1, p. 232-246, jan./jun. 2018.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 2011.

PALMA FILHO, J. C. **Síntese LDB**. 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/3/LDB_Sintese.pdf>. Acesso em: 1º out. 2017.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** São Paulo: José Olympio, 1988.

PICCININ, P. V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva histórico-cultural**. 2012. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PORTELA, D. **Filosofia Montessori: o desenvolvimento da individualidade da criança**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro Universitário Municipal de São José, São José, 2013. Disponível em: <<https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC-filosofia-montessori-daiany-portela.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

RICHTER, L. M. Políticas públicas de Educação Infantil: da Meta 1 do PNE (2014-2024) à Base Nacional Comum Curricular. In: PRADO, C. G.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (Orgs.). **Infâncias: olhares que se entrecruzam**. Ituiutaba: Barlavento, 2018, p. 289-312.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 943-954, 2013.

RÖHRS, H. (Org.). **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SILVA, F. D. A. **Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em Ciências**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13697/1/RepresentacoesSociaisProfessores.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2018.

SILVA, I. de E. e; LUZ, I. R. da. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 17-39, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. (2ª edição) São Paulo: Ática, 2001.